

FILIPY KUHN

**FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL
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 em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Valmor Ramos

FLORIANÓPOLIS
2017

K96f Kuhn, Filipy
Fontes de autoeficácia docente na formação inicial em educação física / Filipy Kuhn. – 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
Inclui bibliografias

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Formação profissional. 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

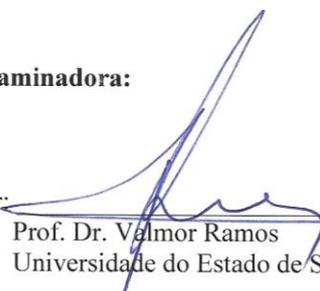
FILIPY KUHN

**FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

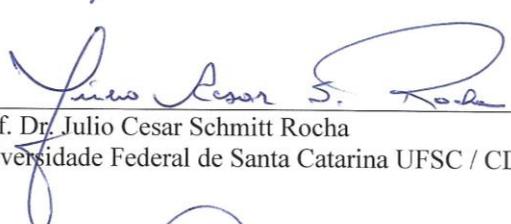
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Banca Examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

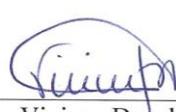
Membro:


Prof. Dr. Julio Cesar Schmitt Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina UFSC / CDS

Membro:


Prof. Dr. Alexandre Andrade
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro:


Profa. Dra. Viviane Dueck
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Suplente:

Prof. Dr. Francisco Rosa Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Florianópolis, 31 de julho de 2017.

À minha querida e amada esposa, Thaline Thiesen Kuhn, e à minha adorável filha, Lara Kuhn, que foram meus alicerces, minha maior fonte de inspiração e motivação para a conclusão deste trabalho. E sem dúvida alguma, hoje finalizo graças a todo apoio e amor recebido, vocês duas são minha vida e alegria.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor, amigo e orientador, Valmor Ramos, por todo apoio, orientação e disponibilidade. Obrigado por compartilhar seus conhecimentos que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, meus sinceros agradecimentos e admiração.

À minha adorável esposa, Thaline Thiesen Kuhn, minha fonte de inspiração, a quem agradeço pela confiança depositada. Obrigado por me fazer feliz. Eu te amo muito, minha linda.

À minha filha, Lara Kuhn, que está prestes a nascer, agradeço todo o carinho, nosso momento “*chuchu*”, que me deram forças para finalizar este trabalho. Não vejo a hora de ter você em meus braços. Amo você, meu bebê.

Aos meus pais, Osvaldino e Alzira, por todo o carinho e incentivo aos estudos.

Aos amigos do “Lapef”, pelo incentivo e ajuda na realização deste trabalho. Aos momentos de confraternização em muitas sextas-feiras, proporcionados pelo amigo Ciro Goda. Esses momentos forneceram as calorias necessárias para manter minha mente funcionando.

À banca examinadora: aos professores Alexandro Andrade, Julio Cesar Schmitt, Rocha, Viviane Dueck e Francisco Rosa Neto, pelas considerações durante a qualificação e a defesa, que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Agradeço ao departamento de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, pela oportunidade de participar de uma instituição tão competente e eficaz naquilo que faz.

A Deus, por sempre iluminar meus caminhos e permitir que este sonho se tornasse realidade.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

Neste estudo, analisam-se e identificam-se as fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física, em fase de conclusão do curso de Licenciatura, nas dimensões: instrução, organização e clima social. Empregaram-se procedimentos de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo interpretativo. Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada, baseada nos instrumentos: escala de autoeficácia docente e escala de fontes de autoeficácia docente, aplicadas a 11 universitários da última fase do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública no Estado de Santa Catarina. Para a análise dos casos múltiplos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que consiste, primeiramente, na transcrição e descrição de cada caso individualmente, seguida do cruzamento e confronto das informações dos casos. Os resultados mostraram uma hierarquia das principais fontes de autoeficácia docente, em todas as dimensões investigadas. A principal fonte de autoeficácia docente resultou na experiência direta, ao lado da persuasão social e da vicária. Especificamente sobre a dimensão instrução, os universitários mencionaram uma maior diversidade de situações de autoeficácia e contextos de aprendizagem, frente às dimensões organização e clima social. Além disso, as experiências anteriores à formação inicial em Educação Física foram apontadas como importantes situações que transmitiram certa confiança durante as experiências no ensino, enquanto que as experiências proporcionadas durante a formação inicial, através das situações de ensino durante os estágios obrigatórios e nas disciplinas da universidade, favoreceram o desenvolvimento da autoeficácia docente. Da mesma maneira, os casos de observação de professores nos estágios, ou durante as disciplinas da universidade e também de colegas de classe, contribuíram para a construção do sentimento de eficácia. Do mesmo modo que, todas as orientações advindas dos professores de estágio, das escolas e das disciplinas da universidade, e também, de seus colegas de classe, foram apontadas como experiências imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades necessárias para realizar uma intervenção de sucesso. Conclui-se que todas as fontes de autoeficácia foram consensualmente valorizadas pelos universitários, com maior ênfase para a dimensão instrução, e menor, para as dimensões organização e clima social. As experiências prévias e as situações proporcionadas na universidade foram fundamentais para o fortalecimento da autoeficácia docente. Os principais contextos de aprendizagem foram, respectivamente, as disciplinas da universidade, os estágios obrigatórios, o esportivo, o escolar, o profissional e o familiar.

Palavras-chave: Autoeficácia Docente. Educação Física. Universitários.

ABSTRACT

This study analyzes and identifies the sources of self-efficacy of college students in physical education teacher, at the stage of completion of the Degree course, in instruction, organization and social climate dimensions. Qualitative research procedures of descriptive interpretative character were employed. Data were collected through semi-structured interview, based on the instruments: self-efficacy teaching scale and teaching self-efficacy sources scale, applied to eleven Physical Education college students in their the last phase of the graduation from a public University in the State of Santa Catarina. For the analysis of multiple cases, it was used the technique of content analysis, it consists, firstly, in transcription and description of each case individually, then crossing and confrontation of information of the cases. The results showed a hierarchy of main sources of self-efficacy, in all dimensions investigated. Thus, the primary source of teaching self-efficacy was direct experience, followed by social and vicarious persuasion. When it comes to the dimension instruction, undergraduate students mentioned a greater diversity of situations of self-efficacy and learning contexts, front organization and social climate dimensions. For the initial training experiences in physical education, were identified as important situations that have sent some confidence during the experiments in teaching. Furthermore, the experiences provided during initial training through the teaching situations during the mandatory stages and in the disciplines of the University, favored the development of self-efficacy. Similarly, the cases of teachers in stages, or during the courses of the University and also from their classmates, contributed to the construction of the sense of efficacy. In the same way, all the guidelines arising from teachers training course, teachers of schools, teachers of University disciplines and their classmates, were identified as indispensable experiences to develop the skills needed to perform a successful intervention. It is concluded that all sources of self-efficacy were widely valued by students, with emphasis for the dimension statement and in proportion to the Organization and social climate dimensions. The previous experiences were fundamental for the strengthening of self-efficacy, as well as the situations provided at the University. The main learning contexts were respectively, the disciplines of the University, mandatory stages, sportive learning context, the school, the professional and the familiar.

Keywords: Teaching Self-Efficacy. Physical Education. Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos estudos de revisão sobre AE.	39
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência dos contextos significativos para o desenvolvimento da AED dos universitários.	51
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PROBLEMÁTICA	15
1.2	OBJETIVOS DO ESTUDO	15
1.2.1	Objetivo geral	15
1.2.2	Objetivos específicos	15
1.3	JUSTIFICATIVA	16
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	18
1.5	ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE	20
2.1.1	Conceito das crenças de autoeficácia	20
2.1.2	Conceito de autoeficácia docente	25
2.2	FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE	30
2.2.1	Experiência Direta	30
2.2.2	Experiência Vicária	32
2.2.3	Persuasão Social	35
2.2.4	Estados Fisiológicos e Afetivos	37
2.3	ESTUDOS SOBRE AUTOEFICÁCIA	38
3	MÉTODO	44
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	45
3.3	INSTRUMENTOS PARA A OBTENÇÃO DOS DADOS	45
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	47
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	48
3.6	ESTUDO PILOTO	49
3.7	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	50
4	RESULTADOS	51
5	DISCUSSÃO	87
5.1	A PRINCIPAL FONTE DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DOS UNIVERSITÁRIOS 87	
5.2	A SEGUNDA FONTE DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DOS UNIVERSITÁRIOS 91	
5.3	A TERCEIRA FONTE DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DOS UNIVERSITÁRIOS 94	
5.4	IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	100
6	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	116
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista	117

APÊNDICE B – Entrevista de Caracterização dos Universitários.....	119
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada.	120
ANEXOS	125
ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética da UDESC.....	126

1 INTRODUÇÃO

As crenças de autoeficácia (AE), segundo Bandura (1997), referem-se às crenças dos indivíduos em suas capacidades para realizar com sucesso determinada tarefa. Essas crenças são provenientes da teoria social cognitiva que enfatiza o papel da cognição na capacidade das pessoas de construir a realidade, de autorregular-se e de executar comportamentos (BANDURA, 1986).

O constructo da AE pode ser definido também como a crença da autoeficácia docente (AED), caracterizada pela confiança do professor em suas próprias capacidades para influenciar no aprendizado dos alunos (NAVARRO, 2012). No campo da Educação Física, alguns estudos (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015) têm utilizado as definições de autoeficácia docente de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) e de Woolfolk-Hoy e Spero (2005). Esses autores definem essas crenças com base no julgamento do professor e em sua aptidão para ensinar e engajar seus alunos, mesmo aqueles considerados difíceis ou desmotivados.

Tanto o constructo da AE quanto o da AED provêm da teoria social cognitiva, a qual, segundo Bandura (2008), deriva da teoria da aprendizagem social e da imitação de Miller e Dollard (1941), que rejeitam as noções behavioristas de associacionismo, que atribuía exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento. Mais tarde, Albert Bandura e Richard Walters (1963) expandiram os limites da teoria da aprendizagem social com a inclusão dos princípios de aprendizagem por observação e reforço vicário. Contudo, Bandura (1977), com a publicação do artigo “Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change”, compreendeu que faltava um elemento fundamental em sua teoria. Desta forma, o autor destaca o papel da percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o controle em seu próprio ambiente, além de estabelecer o conceito de autoeficácia. Com isso, Bandura legou o estereótipo da teoria da aprendizagem social para a teoria social cognitiva, enfatizando, assim, o papel da cognição sobre a capacidade das pessoas de codificar as informações e executar comportamentos.

Segundo Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), o artigo publicado em 1977 por Albert Bandura assinala uma nova fase de investigação na psicologia educacional, convertendo as crenças de AE em um campo de investigação. O estudo se concentrou em analisar a AE dos sujeitos para que possam refletir a respeito de suas crenças e capacidades,

no intuito de executar tarefas específicas de ensino, com expectativa positiva de êxito e qualidade.

A visão da teoria social cognitiva acerca do funcionamento humano surgiu com a publicação do livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (BANDURA, 1986). A partir desse estudo teve início a ideia de que os indivíduos são auto-organizados, proativos, autorreflexivos, autorregulados, e que o pensamento e a conduta humana são frutos da inter-relação dos fatores pessoais, comportamentais e ambientais, conhecido como determinismo recíproco (BANDURA, 2008). A base da teoria social cognitiva se assenta na visão de agência humana, na qual os indivíduos são agentes que se envolvem diretamente em seu próprio desenvolvimento. Assim, entre outros fatores pessoais que os indivíduos detêm, existem as crenças que dão certo controle a seus pensamentos, sentimentos e ações, afetando a maneira como pensam e se comportam (BANDURA, 1986; BANDURA, 2008).

Para Bandura (2008), os indivíduos interpretam as informações de maneira particular, em função da capacidade de agência humana e das diferentes fontes de aprendizagem que os constituem. Nessa perspectiva, Bandura (1997) define que a AE é constituída de quatro fontes principais: *experiência direta*, *vicária*, *persuasão social* e *estado fisiológico e afetivo*. Alguns estudos destacam que, por meio das fontes de AE, o sujeito ganha confiança suficiente para realizar com sucesso suas tarefas. Para tanto, incluem algumas experiências como meio facilitador, a saber: experiências de domínio através da atuação direta do sujeito; experiência vicária através da observação, modelação e simbólica, sem a necessidade de atuação direta; persuasão social por meio de mensagens positivas de outras pessoas; e a fonte de estado fisiológico e afetivo que influencia na percepção do sujeito através de reações emocionais (SIWATU, 2009, 2011).

Investigações alegam que a AE exerce influência nos comportamentos humanos em vários contextos, incluindo o esporte (FELTZ; SHORT; SULLIVAN, 2008), a educação (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011), a saúde (PETERSON et al., 2013) e a Educação Física (IAOCHITE; VIEIRA, 2013; SULLIVAN et al., 2015). No contexto acadêmico, a AED influencia no desempenho dos professores e no desempenho e motivação dos estudantes (BANDURA, 1997). A qualidade do processo de ensino e aprendizagem na formação de professores é, atualmente, um dos principais interesses de investigação (NAVARRO, 2012).

Na formação inicial, os estudos sobre a AED têm procurado validar instrumentos para avaliar a capacidade dos estudantes frente às tarefas da formação superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Destacam também a relação da AE com o sucesso acadêmico e a permanência no ensino superior (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011), assim como investigam as crenças de AED, identificando as fontes nas dimensões sobre a intencionalidade e o manejo de classe dos universitários (ROCHA, 2009).

Além disso, estudos na formação inicial demonstram que os estágios obrigatórios são uma oportunidade para aprendizagens pedagógicas, que visam proporcionar a superação das diferenças entre a teoria e a prática (PIMENTA; LIMA, 2006), configurando-se, assim, em uma atividade de caráter teórico-prático, envolvendo estudos, reflexão, solução de problemas e modos de como ensinar e apreender a ensinar (PIMENTA, 2009). Logo, cabe aos professores supervisores ou orientadores de estágio, a mediação entre a teoria e a prática, de modo a facilitar o aprendizado dos universitários (LUGLE; MAGALHÃES, 2013).

No âmbito da Educação Física, estudos recentes têm buscado investigar as crenças de AED de universitários em Educação Física (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010); avaliar a eficácia no ensino de universitários ao longo da formação inicial para verificar se houve alguma alteração durante os anos de formação (ZACH; HARARI; HARARI, 2012); determinar o nível de AE entre os alunos que estudam desporto e Educação Física para ensinar os alunos com deficiência intelectual (JOVANOVIC et al., 2014); medir e analisar a AED e suas origens para o ensino da Educação Física (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014); identificar as relações do constructo da AE com os aspectos da formação inicial (SALLES, 2015); compreender como se constituem as crenças de AED para o ensino da Educação Física (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015); e investigar as fontes de AED de universitários em Educação Física, em último ano de formação (RAMOS et al., 2017).

Neste sentido, a busca por estudos que analisam a relação com a aprendizagem, a motivação e as fontes de AE, surge como uma necessidade para explicar como e de que forma se constitui a AE (KLASSEN et al., 2011). A literatura brasileira defende que sejam realizados estudos qualitativos, a fim de fornecer dados sobre os pensamentos e o modo como as crenças são formadas (IAOCHITE, 2014). Na literatura internacional, na visão de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), estudos qualitativos serviriam para fazer compreender como funcionam as crenças de AE dos professores. Os autores ainda destacam que a maioria dos estudos sobre a AED dos professores, que utiliza uma abordagem qualitativa, é negligenciada, indicando uma superioridade de estudos quantitativos. Esses

dados são semelhantes a estudos recentes que indicam uma predominância de estudos quantitativos (SALLES, 2015).

Portanto, acredita-se que através de pesquisas que adotem procedimentos de estudos qualitativos, de caráter indutivo, seja possível obter informações mais detalhadas e aprofundadas a respeito da origem das fontes de AED dos universitários. Além do que, entende-se que esse tipo de pesquisa possa servir para identificar itinerários pessoais de aprendizagem, muito úteis no processo de avaliação e reestruturação pedagógica e curricular, na formação do professor.

1.1 PROBLEMÁTICA

Diante da exigência por estudos que aprofundem o papel da autoeficácia no contexto de ensino e formação, da necessidade por estudos que investiguem a origem do fenômeno, das fontes de AE, considerando as diligências nacionais e internacionais, surge como problemática de pesquisa a seguinte questão: *Quais as fontes de autoeficácia e as situações que influenciam o desenvolvimento da autoeficácia docente, do futuro profissional em Educação Física?*

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as fontes de informação de autoeficácia docente de universitários em Educação Física, em fase de conclusão do curso de Licenciatura, de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os contextos relacionados às fontes de autoeficácia docente que foram significativos para os universitários em Educação Física, nas dimensões: instrução, organização e clima social;
- Apontar de que modo ocorreram as experiências relacionadas às fontes de autoeficácia docente em cada contexto, nas dimensões: instrução, organização e clima social;
- Identificar as fontes de autoeficácia docente nas dimensões: instrução, organização e clima social.

1.3 JUSTIFICATIVA

A percepção de autoeficácia possibilita ao indivíduo que ele se perceba capaz de realizar com sucesso determinadas tarefas (BANDURA, 2008). Saber sua origem é de suma importância para identificar em quais momentos e situações ocorre a construção da AE, além de apontar por meio de quais fontes de informação o indivíduo constrói sua eficácia.

No contexto de formação inicial, estudos têm apontado que estimular diversas experiências pode fazer com que os universitários construam um sentimento, uma crença de autoeficácia elevada, tanto para as questões relacionadas com as tarefas acadêmicas (SALLES, 2015), quanto para questões relacionadas com o ensino (COSTA FILHO, 2014). Desta maneira, ao longo da formação inicial, a prática no contexto de estágio obrigatório constitui-se como uma oportunidade para novas aprendizagens, quebrando o paradigma entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2006), envolvendo a reflexão, a solução de problemas, além de oferecer maior confiança (LUGLE; MAGALHÃES, 2013).

Ademais, segundo Woolfolk-Hoy e Davis (2006), professores com um forte senso de AED tendem a utilizar estratégias mais eficazes de ensino, sendo menos suscetíveis às síndromes de *burnout* e mais comprometidos com o engajamento de seus alunos nas tarefas. No contexto de formação de professores, por sua vez, a influência da percepção de AED no nível de motivação dos universitários e no direcionamento de ações de ensino e aprendizagem nos ambientes acadêmicos tem se destacado (PAJARES, 1996). Professores menos experientes tendem a ter crenças de AED mais frágeis (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001), enquanto que professores com titulação de nível de Pós-Graduação percebem-se mais eficazes (TSCHANNEN-MORAN; JOHSON, 2011; ALVARENGA, 2011). Nesse quadro, é também foco de estudos a busca de adaptações, validações e evidências de validade de escalas da AED (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2015).

Investigações a respeito da construção das crenças de AED, no contexto da formação de professores de Educação Física, têm indicado que as experiências nos estágios obrigatórios, os *feedbacks* de professores e a observação nas aulas durante o período de estágio, reforçam a percepção de AED dos universitários (MARTINS et al., 2011). Além disso, os estudos também destacam que os universitários em Educação Física apresentam uma percepção elevada de AED (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014), assim como 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). Igualmente, o

engajamento em atividades de pesquisa e extensão, ao longo da formação inicial em Educação Física (bacharelado ou licenciatura), está associado ao nível de AE discente (SALLES et al., 2015).

Considerando as pesquisas relacionadas ao estudo da percepção de AED no campo da Educação Física, particularmente a sua influência no nível de motivação dos professores, no nível de satisfação pessoal, no desejo de se manter na carreira e no esforço despendido para superar os obstáculos de ensino (VENDITTI JUNIOR, 2005, 2010), e também os indícios de que os universitários percebem-se mais eficazes com as experiências diretas obtidas ao longo da formação inicial (IAOCHITE, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010), acredita-se que o estudo com universitários possa contribuir para o processo de formação profissional do professor, sobretudo na identificação de algumas variáveis relacionadas a esse contexto (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; IAOCHITE et al., 2011). Pode também fornecer dados norteadores para que programas de formação promovam experiências que elevem ou fortaleçam o nível de AED (ZACH; HARARI; HARARI, 2012; FELTZ; SHORT; SULLIVAN, 2008), ampliando, assim, o conjunto de dados disponíveis a respeito da AED do professor de Educação Física (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016).

Desta forma, no contexto de ensino em geral, as crenças de autoeficácia, quando elevadas, têm efeito direto no engajamento de professores, nas atividades relacionadas com a aprendizagem dos alunos e nas novas ideias, especialmente aquelas que demandam alguma dificuldade. E isso ocorre também com os professores mais bem-sucedidos em comparação com os de baixa AE (USHER; PAJARES, 2008).

Os estudos sobre as fontes de AED apontam que as experiências diretas, ao longo da formação inicial, caracterizam-se como a principal fonte (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015), assim como atribuem a percepção elevada de autoeficácia às experiências diretas obtidas ao longo dos estágios obrigatórios, destacando que, para o contexto do esporte, a experiência direta também é a principal fonte (SAVILLE et al., 2014). E assim como a experiência direta foi importante para o manejo de classe, a experiência vicária e de persuasão foi para a intencionalidade docente (RAMOS et al., 2017). No entanto, dependendo do nível de experiência do sujeito, ele pode ser afetado por outras fontes, como no estudo de Iaochite e Souza Neto (2014), em que as fontes de maior destaque foram as experiências vicárias e de persuasão, pelo fato de os sujeitos da pesquisa (universitários) terem pouca experiência no ensino.

Estudos teóricos sobre AE destacam a superioridade de pesquisas quantitativas em detrimento de pesquisas qualitativas (KLASSEN et al., 2011). Na revisão de literatura de Iaochite (2014), o autor revela que, no cenário nacional, revisando teses e dissertações, o cenário é o mesmo, indicando a superioridade de estudos quantitativos. Em estudo de revisão recente de Morris, Usher e Chen (2016), os autores realizaram uma revisão detalhada, de 1977 até 2015, acerca dos estudos que tratavam sobre fontes de AED de professores. Como resultado, os autores corroboraram com os estudos anteriores, que apontavam para a superioridade de estudos quantitativos, que utilizam escalas, questionários ou estudos de validação de instrumentos.

Para Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), os estudos sobre AE deveriam analisar, nos primeiros anos da formação inicial, os impactos causados em diferentes programas, assim como as crenças e as fontes de AE em diferentes fases de ensino na carreira, por meio de estudos de caráter longitudinal, utilizando procedimentos de pesquisa qualitativa.

No intuito de facilitar o ensino da Educação Física para os futuros profissionais dos cursos de bacharelado e licenciatura, considera-se que é preciso buscar alternativas que estimulem novas experiências relacionadas ao ensino, através de projetos de extensão, estágios e outros, para que, dessa forma, os graduandos possam se perceber eficazes para aplicar o conhecimento adquirido durante a graduação.

Diante do cenário apresentado nos estudos citados anteriormente, esta pesquisa visa proporcionar um esclarecimento sobre a forma como as crenças de autoeficácia docente são constituídas a partir das fontes, mediante um estudo de abordagem qualitativa com universitários de Educação Física.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa tem como propósito analisar as fontes de informação de AED, de universitários do curso de licenciatura em Educação Física, em fase de conclusão de curso. Para tanto, foram verificadas as situações e as experiências que contribuíram para a construção das fontes de AED para os indicadores de instrução, organização e clima social em 11 universitários.

Frente às características contextuais e de ordem pessoal, que podem influenciar na AED e, conseqüentemente, nas fontes, preservando os sujeitos da pesquisa, a propagação dos resultados deve ser realizada com cautela, respeitando os procedimentos metodológicos

aplicados, os sujeitos investigados, além do contexto da universidade onde foram colhidas as informações.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação atende às normas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 01/2014 para a elaboração de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, no “Modelo Monográfico”.

Para tanto, nas dissertações elaboradas no formato monográfico, os elementos textuais serão organizados de modo a abranger os objetivos e as necessidades do estudo, conforme o Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da UDESC. Desta forma, os elementos textuais serão organizados da seguinte maneira: a) Introdução; b) Revisão de Literatura; c) Método; d) Resultados; e) Discussões; f) Conclusão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura, a qual oferece suporte teórico à temática investigada. Para tanto, foi estruturada em três subcapítulos, a saber: no primeiro, “Crenças de Autoeficácia Docente”, abordam-se questões referentes a conceitos e implicações das crenças de AE no contexto de ensino, formação inicial e Educação Física, e retratam-se os conceitos de AED; no segundo, “Fontes de Autoeficácia Docente”, comentam-se os tipos de fontes existentes e as origens da percepção de AED, e destacam-se as situações, ou momentos, que as fontes agem no contexto da formação inicial; no terceiro, “Estudos sobre Autoeficácia”, apresentam-se os estudos de revisão a respeito da AE, em nível internacional e nacional. Para tanto, deve-se levar em conta que os estudos aqui apresentados conformam aqueles encontrados nas buscas, um indicativo de que não refletem a totalidade dos estudos dessa natureza.

2.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

2.1.1 Conceito das crenças de autoeficácia

No contexto de ensino, as crenças podem ser definidas como atitudes, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções particulares de cada indivíduo (PAJARES, 1992), ou então, como um entendimento tácito de verdades pessoais, sociais ou profissionais que foram construídas ao longo do tempo (ENNIS, 1994). Algumas crenças parecem auxiliar na percepção dos indivíduos, fazendo-os acreditar que, através de suas capacidades, é possível executar com sucesso determinadas tarefas, podendo ser estudadas a partir do conceito da percepção de autoeficácia (BANDURA, 1997).

As crenças de AE podem ser definidas, segundo Bandura (1986), como os julgamentos dos indivíduos em suas capacidades para organizar e executar cursos de ações, exigidos para atingir determinados tipos de desempenho. Essas crenças ou julgamentos que os indivíduos fazem são compostos por sistemas cognitivos e afetivos que englobam capacidades de simbolizar, de aprender através de outros, de planejamento estratégico, de regulação de comportamento e autorreflexão (PAJARES, 1996).

As crenças de AE surgiram da teoria social cognitiva, a qual propõe que o comportamento humano é resultante das interações cognitivas, pessoais e ambientais, conhecido como determinismo recíproco (BANDURA, 1986, 1997). No entendimento de Bandura (2008), os indivíduos têm capacidades de auto-organização, sendo proativos,

autorreflexivos e autorregulados, e por isso, seus pensamentos conduzem suas ações, por meio da interação de fatores pessoais, comportamentais e ambientais, denominado como determinismo recíproco. Além disso, as possibilidades de autonomia que os indivíduos têm sobre suas ações, os comportamentos de tomada de decisão, podem ser conhecidos como agência humana (VENDITTI JUNIOR, 2005). E também, a forma como os indivíduos traduzem os resultados de suas ações, alterando seus ambientes, crenças e desempenhos subsequentes, são influenciados pela interação do determinismo recíproco (PAJARES, 1996).

O estudo das crenças de AE no contexto de professores exerce um papel fundamental na identificação dos padrões de pensamentos, nas emoções, no esforço para atingir as metas, na persistência frente às adversidades, refletindo nos comportamentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem (BANDURA, 1997). Para Bzuneck (1996), as crenças de AE não se referem às habilidades do indivíduo, mas aos julgamentos e às ações que podem fazer com quaisquer habilidades que detêm. O constructo das crenças está relacionado com as variáveis que antecedem o comportamento humano, e diante disso, suas consequências sobre outros indivíduos (PAJARES, 1992). Segundo Pajares (1996), as crenças atuam como mecanismos que selecionam e interpretam novos fenômenos, influenciando novos comportamentos.

Muitas vezes, as crenças de AE são confundidas com as crenças sobre as ações que afetam nos resultados, conhecidas como *Locus de Controle*. Para Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), os dois conceitos têm pouca ou nenhuma relação empírica, pois as crenças de AE são fortes antecipadoras de comportamento, diferentemente do *Locus de Controle*, que resultam em crenças divididas entre ações e resultados, e não de eficácia pessoal. Além disso, as crenças de AE ainda podem ser confundidas com o *autoconceito*, que seria um nível de especificidade mais amplo, incluindo avaliação de competência, autoestima, associado a comportamentos de domínio específico, mas não de tarefa específica, sendo mais global e menos dependente do meio (SCHUNK, 1991). Para Pajares (1996), a AE e o autoconceito não necessariamente têm relação, uma vez que um indivíduo pode ser altamente eficaz em matemática, mas ter baixa autoestima, por não ter orgulho de suas realizações.

No entendimento de Harter (1982), os conceitos de autoestima, autoconceito, autoavaliação de capacidade e competência percebida emergem da teoria social cognitiva. Os estudos de caráter longitudinal de Felson (1984), com 1718 estudantes homens, examinaram os efeitos da autoavaliação da capacidade sobre o desempenho acadêmico. Os resultados mostraram que o esforço é a principal variável relacionada com o desempenho acadêmico.

Neste sentido, Pajares (1996) enfatiza que esses conceitos se relacionam com as crenças de AE, devido aos efeitos do esforço e da persistência sobre o desempenho dos acadêmicos. Na direção de aumentar a AE e o desempenho acadêmico, Bandura (1986) revela que, para elevar o desempenho acadêmico, medidas de autoestima e competência deveriam ser adotadas por programas que se centram na construção de crenças de AE, por intermédio da persuasão social e de experiências de sucesso no ensino.

A partir da década de 1980, segundo Bzuneck (1996), os estudos passaram a focar nos processos de aprendizagem em sala de aula, e nesse período e contexto, os pesquisadores iniciaram os estudos que abordavam aspectos relacionados às diferenças de professores acerca de seus conhecimentos e crenças em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Bzuneck (1996) salienta que os professores, mesmo tendo conhecimento da matéria e habilidades básicas de ensino, defrontam-se, muitas vezes, em sala de aula, com inúmeros obstáculos, revezes e frustrações. Nesse cenário, as crenças de AE podem ser um mecanismo fundamental para a sua motivação, de modo a mover esforços e a persistir diante das tarefas, mesmo aquelas consideradas difíceis de serem realizadas. Além disso, o autor destaca que os estudos sobre a motivação do comportamento de professores deveriam investigar quais são as crenças de AE dos professores, a fim de promover um ensino cada vez mais eficaz, identificando as crenças que os indivíduos trazem.

Diante disso, algumas pesquisas denotam apoio e relevância aos estudos sobre as crenças de AE no contexto de ensino, como Gibson e Dembo (1984), em uma pesquisa realizada com 208 professores de escolas primárias, cujo objetivo foi desenvolver um instrumento para aferir a eficácia do professor e analisar a relação existente entre a eficácia de professores e seu comportamento. Os resultados mostraram que as crenças de AE dos professores podem influenciar no padrão de comportamento e engajamento dos alunos.

Para Schunk (1991), a AE pode instigar os professores a adquirir comportamentos positivos, como maior esforço e persistência na realização dos processos de ensino. As experiências que demandam do indivíduo esforço e persistência, ao longo do tempo, tornam-se crenças duradouras de AE, na medida em que transmitem confiança para a realização de tarefas, mesmo aquelas consideradas de difícil realização (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

Entretanto, se a AE do professor for baixa, isso poderá acarretar em atividades menos planejadas, em menos esforço frente a alunos com dificuldades e também em professores menos preocupados com o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, baixos níveis

de AE podem implicar nos padrões de pensamento e reações emocionais, fazendo com que os indivíduos acreditem que as tarefas sejam mais difíceis, promovendo estresse e até depressão (PAJARES, 1996).

Todavia, se a AE do professor for elevada, este tenderá a promover atividades desafiadoras, influenciando seus alunos a terem sucesso e também a perseverar diante das dificuldades (BANDURA, 1977; ASHTON, 1984). Nesse entendimento, professores com maiores crenças de AE tendem a aplicar práticas de ensino atualizadas, centrando-se em procedimentos com vistas à aprendizagem, ao contrário daqueles professores com crenças de AE mais frágeis ou fracas (GUSKEY, 1988).

Estudos relacionados com as crenças de AE de professores têm mostrado que existe uma relação direta entre a AE do professor e os resultados apresentados pelos alunos (ROSS, 1992), tais como a motivação (MIDGLEY; FELDLAUFER; ECCLES, 1989) e melhores práticas de intervenção para os alunos com dificuldade (GIBSON; DEMBO, 1984). Além disso, segundo Pajares (1996), as crenças de AE se relacionam com a expectativa frente a resultados e na escolha e persistência na carreira universitária, de modo que as crenças dos indivíduos determinam as ações e, conseqüentemente, os resultados. Desta forma, os indivíduos tendem a valorizar as tarefas que se percebem capazes de fazer, não valorizando as tarefas que não têm confiança para realizar (BANDURA, 1986).

A construção da AE do professor pode provir de um poderoso paradigma, com foco na formação de base de professores, incluindo componentes de motivação suficientes para o desempenho em sala de aula, conforme salienta Ashton (1984). Para o autor, o comportamento dos professores, a relação das atitudes e a conscientização estão relacionadas com as crenças do indivíduo. E estas deveriam se relacionar ao comportamento e às crenças de AE, de modo a garantir um comportamento eficaz em sala de aula.

No contexto de formação inicial, pesquisas envolvendo as crenças de AE sugerem que os programas de formação devem oferecer uma grande oportunidade de experiências, seja pela experiência enquanto docentes, seja pela observação de outros professores, pelo fato de minimizar as dificuldades encontradas em diferentes tarefas (ASHTON, 1984; SCHUNK, 1989). Nessa perspectiva, os indivíduos podem obter informações de capacidades a partir do conhecimento de outras pessoas, com base em similares, ou então, colegas com capacidades equivalentes (SCHUNK, 1989).

Observar colegas com capacidades similares pode transmitir a quem observa uma confiança na realização da tarefa. No entanto, esse tipo de informação tem um efeito menos

duradouro na AE do sujeito (SCHUNK, 1991), da mesma maneira que receber *feedbacks* tem efeito direto na confiança, capacidade, desempenho e AE dos estudantes (SCHUNK, 1983). No estudo de Schunk (1981), com 56 crianças das séries iniciais com dificuldade em aritmética, os resultados mostraram que, ao utilizar procedimentos de modelagem, aumentaram a persistência e a precisão, ampliando a AE das crianças e diminuindo as dificuldades.

Nesse entendimento, o início da formação inicial é fundamental para implementar novas crenças de AE nos futuros professores, ao passo que, no início da aprendizagem, as crenças de AE seriam mais fáceis de mudar, ou mesmo, melhorar (BANDURA, 1977). Após a formação inicial, professores experientes tendem a ter crenças de AE estáveis, difíceis de mudar, mesmo estando expostos a novos métodos de ensino, cursos e oficinas (ROSS, 1994). Contudo, ao implementar novas estratégias de ensino, professores mais experientes tendem a diminuir a percepção de AE, porém, quando se verifica que essas novas estratégias são eficazes, a percepção volta a padrões elevados (STEIN; WANG, 1988).

Os primeiros contatos com a docência, tanto para professores inexperientes quanto para experientes, afetam as crenças de AE, acarretando, muitas vezes, na diminuição da percepção do nível de AE (CHESTER; BEAUDIN, 1996). Contudo, as experiências de prática docente e a oportunidade de observar outros professores em ação tendem a elevar o nível de AE dos professores ao decorrer do tempo (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

As mudanças na percepção de AE, segundo Usher e Pajares (2008), ocorrem devido à combinação de diferentes experiências, sejam elas de prática pessoal, observação e *feedbacks* (SIWATU, 2011). Nessa perspectiva, ao longo da formação inicial, os futuros professores deveriam ter oportunidades de desenvolver suas habilidades de ensino. Para tanto, existe um modelo denominado “*microteaching*”, que fornece oportunidade de docência e reflexão aos futuros professores em curto espaço de tempo, através de experiências de ensino para seus pares (colegas de graduação), experiências vicárias de observação (aula gravada) e experiências de persuasão (*feedbacks* sobre sua intervenção) (CRUICKSHANK; METCALF, 1993; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998). Por meio dessa atividade, o futuro professor recebe *feedbacks* de seu desempenho, visualiza e reflete sobre sua atuação no ensino e faz as tarefas, que são situações que proporcionam o desenvolvimento para uma elevada percepção de AE (BENTON-KUPPER, 2001; AMOBI, 2005).

A confiança na realização das tarefas de sala de aula depende das crenças de AE, assim como na confiança em suas habilidades para interpretar as dificuldades expressadas pelos alunos, as relações sociais e as próprias emoções (DAVIS, 2006). Quando professores têm alta percepção de AE, com elevado sentido de confiança nas tarefas de instrução para as necessidades dos alunos, geralmente focalizam mais nas tarefas de ensino (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

O início da formação inicial é um período que exige muito do universitário, todo o aprendizado requer AE, seja para realizar bem as atividades, adquirir conhecimento ou dominar o material (SCHUNK, 1989). Para tanto, as crenças de AE podem variar em função das habilidades, atitudes e experiências dos universitários. Desta forma, os fatores pessoais, o processamento de informações e os *feedbacks* podem contribuir para a elevação da AE (SCHUNK, 1991). Bandura (1986) ressalta que a AE se relaciona com algo específico, logo, as crenças de AE dos professores podem variar entre os diversos tipos de tarefas, as quais os professores realizam cotidianamente, podendo, em determinadas tarefas, um professor ter um senso de AE muito elevado, enquanto outro, um baixo senso de AE (BANDURA, 1997). Muitas variáveis podem afetar a percepção de AE dos futuros professores, entre elas: a escola, o clima, a estrutura e o senso de comunidade escolar, que afetam o desempenho dos universitários (GIBSON; DEMBO, 1984; HOY; WOOLFOLK, 1993) e os níveis de AE dos professores (LEE; DEDRICK; SMITH, 1991).

2.1.2 Conceito de autoeficácia docente

As crenças de AE constituem um campo específico em diferentes domínios, podendo ser denominada como autoeficácia docente (AED). Portanto, as crenças dos professores acerca de suas capacidades para ensinar, engajar e influenciar o aprendizado dos alunos, mesmo aqueles considerados desmotivados, é conhecido como AED (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001). Para Costa Filho (2014), deve-se investigar a AED considerando-se as diferentes variáveis que podem influenciá-la, tais como: a formação inicial, a progressão na carreira e o nível ensinado.

Para Woolfolk-Hoy (2012), a origem do termo AED situa-se ao final da década de 1970, período quando os professores acreditavam em suas capacidades para influenciar o rendimento de seus alunos (BERMAN et al., 1977), ou como o lugar de controle do professor (ROTTER, 1966). Nesse entendimento, a percepção de AED do professor enfatiza que as capacidades necessárias para exercer influência nos resultados dos alunos, independente de

fatores contextuais, são afetados por dois itens, a saber: *AED de ensino geral* e *AED de ensino pessoal* (ROTTER, 1966; GIBSON; DEMBO, 1984; WOOLFOLK; HOY, 1990).

No entendimento de Woolfolk-Hoy (2012), os itens de AED de *ensino geral* e *pessoal* emergiram do constructo de Rotter, de lugar de controle externo e interno. Para Rotter (1966), o lugar de controle pode ser definido como o grau em que uma pessoa acredita que a causa dos resultados encontra-se sob seu controle. Seguindo a perspectiva de Bandura (1997), a *AED de ensino geral* pode ser definida como a expectativa dos professores acerca das tarefas de instrução, ou ainda, uma orientação de controle externo frente a influências do contexto, às quais os alunos são expostos. Já a *AED pessoal* está relacionada à capacidade de os professores produzirem resultados específicos, da mesma forma que reflete uma orientação para o controle interno, com ênfase na capacidade percebida do professor a fim de persuadir seus alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

Para Ashton (1984), a AED, ou o sentido de AE dos professores, pode ser definida como o ponto que eles acreditam ter capacidades suficientes para afetar o desempenho de seus alunos. Além disso, a AED pode ser definida como a extensão da crença do professor frente à sua capacidade de afetar o desempenho de seus alunos (BERMAN et al., 1977). Igualmente, as crenças ou as convicções dos professores podem influenciar positivamente o aprendizado de seus alunos, mesmo aqueles com problemas de aprendizado ou desmotivados (GUSKEY; PASSARO, 1994), assim como, na medida em que conseguem controlar o reforço de suas ações, influenciam de maneira positiva na motivação dos alunos (ROTTER, 1966).

Para Bandura (1977), a AED, ou a AE do professor, é denominada como um processo cognitivo onde os indivíduos constroem suas crenças a respeito de suas capacidades de desempenho sob um determinado nível de efeito. No entendimento de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), a eficácia de professores pode ser denominada como as crenças em suas capacidades de organizar cursos de ação necessários para realizar com sucesso um ensino específico, ou uma tarefa em particular.

O desempenho das crenças de AED dos professores, no entendimento de Summers, Davis e Woolfolk-Hoy (2017), relaciona-se com suas capacidades para atender às necessidades dos alunos e às interações de classe. Para os autores, as relações estabelecidas com a classe têm grande impacto nas crenças dos professores, no planejamento e no fortalecimento dos conteúdos.

Algumas variáveis, ao longo dos anos, têm sido relacionadas com as crenças de AED dos professores, a saber: expectativa de sucesso do aluno (GODDARD; HOY; WOOLFOLK-

HOY, 2004); percepção de alunos a respeito das relações com seus professores (SUMMERS; DAVIS; WOOLFOLK-HOY, 2017); e a qualidade dos relacionamentos dos pais (PIANTA, 1997). Associado à AED, segundo Alvidrez e Weinstein (1999), a expectativa dos professores para o sucesso dos alunos interfere na forma como as tarefas de instrução são aplicadas, pois, ao passo que os professores sustentam crenças de que seus alunos são capazes, isso afeta no juízo da AED. Referente ao juízo que os professores fazem de sua AED, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998) destacam que eles fazem dois tipos de julgamento para construir a percepção de AED, a saber: o primeiro, associado à análise da tarefa, e o segundo, à competência pessoal para realizar com sucesso as tarefas. Dependendo do tipo e da dificuldade da tarefa, o professor questiona as habilidades necessárias para se ter sucesso.

As relações sociais estabelecidas entre professores e alunos, por sua vez, estão vinculadas à AED, e também, à percepção dos alunos a respeito das relações com seus professores. Desta maneira, os sentimentos de otimismo apresentados pelos professores ao início do ano letivo causam implicações diretas, e de modo positivo, nas relações sociais estabelecidas entre os professores e os alunos. E da mesma forma, níveis elevados de AED acarretam um maior grau de proximidade ao longo do tempo e menores taxas de conflitos entre os professores e os alunos ao início do ano letivo (SUMMERS; DAVIS; WOOLFOLK-HOY, 2017).

Outros tipos de variáveis relacionadas à prática docente afetam igualmente a percepção de AED. Professores inexperientes, em muitos casos, têm AED mais frágeis em comparação a professores experientes (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). Do mesmo modo, professores com titulação de pós-graduação apresentam maior AED quando comparados àqueles que têm apenas a licenciatura (TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). Além disso, quanto maior o sentimento de liberdade, autonomia, independência e iniciativa para promover suas atividades, planejamentos e aulas, maior é a percepção de AED (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Para Guerreiro-Casanova e Azzi (2015), as crenças de AED relacionam-se diretamente com a promoção de ambientes favoráveis para a aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, as crenças de AED atuam como reguladoras do comportamento dos professores, afetando na escolha de estratégias de ensino, na reflexão de suas ações e na realização de seus atos. Níveis elevados de AED podem afetar na diminuição da síndrome de burnout (WOOLFOLK-HOY; DAVIS, 2006), na motivação e engajamento nas atividades (RODRIGUEZ et al., 2009; THOONEN et al., 2011), na aprendizagem regulada dos alunos por meio

dos *feedbacks* (BANDURA, 1997) e no modo solidário, evitando comportamentos agressivos e autoritários, favorecendo, assim, o desenvolvimento da AE de seus estudantes (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; AZZI; POLYDORO, 2010).

Em estudo de Guerreiro-Casanova e Azzi (2015) com 201 professores e gestores escolares, os autores identificaram que as crenças de AED foram afetadas por um conjunto de variáveis relacionadas, a saber: à *eficácia coletiva escolar*, a mais importante variável para explicar a AED (KURT; DUYAR; ÇALIK, 2011); à *formação*, sugerindo que o grau de qualificação profissional implica em melhores capacidades de estratégias, organização, aprendizado e engajamento dos alunos (TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; THOONEN et al., 2011); e ao *tempo de atuação na escola*, indicando que, quanto maior o tempo de atuação em uma mesma escola e mais experiente o professor for, maior será a percepção de AED. Os resultados mostraram que os professores se percebem eficazes para mobilizar os alunos e, assim, influenciar na aprendizagem. Os autores destacam também que estimular a participação dos professores em programas de Pós-Graduação contribui, de modo significativo, para o fortalecimento das crenças de AED, além de enfatizar a importância de um ambiente estruturado de trabalho a fim de minimizar a rotatividade de professores.

No cenário brasileiro, pesquisas envolvendo o constructo da AED têm analisado as relações entre a AED e variáveis pessoais, de atividades docentes e contextuais, que influenciam na crença dos professores (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2015), somando o fato que buscam adaptar e validar diferentes tipos de instrumentos e escalas relacionados ao senso de eficácia pessoal e de ensino (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003) e investigar o nível de percepção de AED dos professores (BZUNECK, 1996). Como resultado, as pesquisas apontam a necessidade da formação continuada de professores (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2015), assim como relatam que os instrumentos são adequados para a avaliação do senso de AED dos professores (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003), e também que os professores se percebem com nível intermediário a médio, de AE pessoal e AE para o ensino (BZUNECK, 1996).

Ainda em nível nacional, os estudos na área de Educação Física relacionados à AED têm identificado as situações que influenciam no julgamento dos universitários durante o período de estágio obrigatório (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016), da mesma forma que buscam compreender como se constituem as crenças de AED dos universitários em fase de conclusão de curso, durante o período de estágio (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Os mesmos estudos medem e analisam também a AED e suas origens relacionadas ao ensino

(IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014), assim como aspiram explorar evidências de validade para escalas de fontes de AED (IAOCHITE; AZZI, 2012), além de identificar e analisar a AED de professores e a relação com o nível de satisfação pessoal e a disposição para continuar na carreira (IAOCHITE et al., 2011), tal como investigam o nível e as crenças de AED dos universitários (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

Os resultados dessas pesquisas sinalizam a importância das experiências diretas para a construção das crenças de AED dos universitários (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010), e também, as experiências de persuasão social (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Ademais, destacam níveis de AED sobre o ensino moderados (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014) e elevados (IAOCHITE et al., 2011; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010), e mostram a validade dos instrumentos para examinar as fontes de AED (IAOCHITE; AZZI, 2012).

Pesquisas internacionais na área de Educação Física relativas à AED procuram identificar o nível de AED dos professores (TURAN; PEPE; BAHADIR, 2015; EROGLU; ONLU, 2015; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014; JOVANOVIĆ et al., 2014; YILMAZ, 2013); analisar a relação das experiências com as fontes de AED (MARTINS; ONOFRE; COSTA, 2014; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014) e a AED dos professores e a relação com o aprendizado e motivação dos alunos (PAN, 2014); identificar o perfil de gerenciamento de classe de universitários em Educação Física e a relação com a gestão e a AED (YILMAZ, 2013).

Como resultado, as pesquisas demonstram que a AED dos professores varia de acordo com a idade, o tempo de serviço e as experiências (TURAN; PEPE; BAHADIR, 2015), assim como indicam que os universitários têm níveis moderados de AED (EROGLU; ONLU, 2015). Além disso, destacam a importância dos estágios e das experiências diretas no ensino para a consolidação da percepção de AED (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014); mostram as diferenças entre o nível de percepção de AED entre as universidades e entre os sexos masculino e feminino (JOVANOVIĆ et al., 2014); identificam elevados níveis de AED dos professores (YILMAZ, 2013) e que as experiências de ensino real, juntamente com os *feedbacks* de professores e colegas, transmitem maior confiança para os universitários (MARTINS; ONOFRE; COSTA, 2014); e que o nível de AED dos professores afeta na aprendizagem e na motivação dos alunos (PAN, 2014).

2.2 FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Os estudos sobre as fontes de AED começaram a partir da década de 1980, tendo como marco inicial a investigação das relações dos contextos educacionais e instrutivos que afetavam a AE (DINTHER; DOCHY; SEGERS, 2011). Desde então, entende-se que as crenças de AED são formadas através da interpretação que os indivíduos fazem a partir de quatro fontes principais de informação, a saber: *experiência de domínio ou direta; experiência vicária ou de observação; persuasão social; estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos* (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008; PAJARES, 2002).

Neste sentido, Usher e Pajares (2008) destacam a importância da combinação de diferentes fontes de AE para se obter um forte senso de eficácia em função da união dos tipos diferentes de experiências adquiridas. Esse forte senso de AE deve incorporar fatores que possam contribuir na formação dessas crenças, através das experiências de domínio, vicária, de persuasão e fisiológico afetivo (BANDURA, 1997).

Para tanto, o processo de interpretação das fontes de informação dependerá do tipo de informação selecionada, capaz de formar o juízo da própria capacidade para realizar as tarefas. Além disso, para que ocorra a formação da AED, é fundamental a integração das diferentes fontes, a fim de desenvolver o sentimento de eficácia (PAJARES, 2002). Quanto à AED, existe a preocupação de investigar o modo como as suas fontes contribuem para a formação da percepção de AED, e também, na confiança para a realização das tarefas docentes (PAJARES, 2002).

Embora as quatro fontes de AE de Bandura contribuam para o desenvolvimento das crenças, a interferência delas não ocorre de modo automático (PAJARES, 2002). Para Bandura (1997), a maneira como os sujeitos interpretam cognitivamente as informações é fundamental para o desenvolvimento das crenças de AE. Assim, quando os indivíduos acreditam que têm determinadas crenças de AE, tendem a valorizar não somente as quatro fontes de AE, mas também diversos outros fatores pessoais e contextuais, como: destrezas, modelos de êxitos, fracassos, credibilidade do persuasor, complexidade da tarefa, quantidade de esforço, ajuda externa recebida e resultados (SCHUNK, 1989; PAJARES, 2002).

2.2.1 Experiência Direta

Segundo Pajares e Olaz (2008), a principal fonte de AE é a experiência direta, que ocorre por meio da interpretação dos resultados dos comportamentos e das experiências de prática, realizadas pelo indivíduo. Segundo os autores, toda essa interpretação promove o

desenvolvimento das crenças de AE, principalmente se os resultados forem interpretados como bem-sucedidos. De todo o modo, as experiências diretas são apenas dados brutos, e por esse motivo, muitos fatores influenciam na maneira de processar os dados, afetando na autoavaliação e no julgamento do indivíduo. Bandura (1997) destaca que a experiência direta é a mais poderosa fonte de AE, pois possibilita uma autêntica situação dos aspectos necessários para se atingir o objetivo.

Quando o indivíduo tem repetidas situações de êxito, isso possibilita a construção de crenças consistentes sobre como agir adequadamente em situações futuras, gerando, por conseguinte, expectativas elevadas de sucesso na busca pela resolução de problemas, especialmente quando o sucesso é alcançado nas primeiras experiências de aprendizagem sobre o ensino (TSCHANNEN-MORAN; MCMASTER, 2009). Apesar disso, obter frequentemente situações de sucesso, demandando pouco esforço, pode levar os indivíduos a apresentar certa ansiedade e desânimo, quando confrontados com situações de fracasso. Por isso, para obter uma percepção de AE consistente, segundo Pajares (2012), isso requer passar por experiências que exijam determinado esforço, embora experimentar fracassos de modo repetitivo influa negativamente no desenvolvimento da AE.

Classificar as experiências diretas como bem-sucedidas, através da avaliação de desempenho pessoal, no entendimento de Morris, Usher e Chen (2016), pode ser considerado algo impreciso para se fazer uma relação com a AED, uma vez que Bandura (1997) usava frequentemente o termo “*successes*” para descrever a forma como o sucesso refletia nas metas e nos níveis de desempenho, por meio das experiências diretas. Neste sentido, Zimmerman (2000) salienta que as experiências diretas determinam os resultados das experiências pessoais, afetando de modo prévio os resultados da realização.

De acordo com esse entendimento, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998) argumentam que as experiências diretas obtidas durante o ensino por professores operam uma maior interferência na percepção de AED e na competência percebida. Para os autores, durante o ensino, os professores obtêm informações de seus atos, testam as consequências de seus esforços, e com isso, percebem sua AED.

Estudos na área de Educação Física mostram que a principal fonte que constitui a AED de professores ou de universitários é a experiência direta (IAOCHITE, 2007). Destaca-se o estudo realizado por Costa Filho e Iaochite (2015), que investigaram a percepção de AED de estagiários em Educação Física do último ano de graduação. Através de análise documental de portfólios reflexivos, os resultados mostraram que as experiências diretas

foram as fontes de AED mais citadas para a formação das crenças. Além disso, os estudos de Silva, Iaochite e Azzi (2010) mostraram a importância de estimular a experiência direta durante o período de formação inicial, com o propósito de aumentar a confiança no ensino dos universitários, e também de questões relacionadas às estratégias de ensino e de aprendizagem, tornando as percepções de autoeficácia mais duradouras.

Em seu estudo de validação da escala de fontes de AED, para a amostra de professores de Educação Física, Iaochite e Azzi (2012) destacam a importância das experiências diretas. Para os autores, toda a reflexão ao longo da prática docente, isto é, as tentativas pessoais de criação de procedimentos de ensino mais ajustados para atender às demandas do cotidiano em sala de aula, serve para criar um processo cognitivo de construção e reconstrução de novas crenças sobre suas capacidades, incluindo a crença de autoeficácia docente.

Estudos na área de educação têm destacado que as práticas de ensino que enfatizam a prática docente ao longo da formação inicial, e também durante a carreira, favorecem a ampliação e a memorização de repertórios de êxito, contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento das crenças de AED (DELLINGER et al., 2008; ZACH; HARARI; HARARI, 2012).

Para Morris, Usher e Chen (2016), os estudos de natureza quantitativa sobre a fonte de experiência direta dos professores têm avançado pouco sobre como a *performance* influencia na percepção de AED. Para os autores, uma tentativa de compreender essa lacuna seria examinar a forma como as experiências de ensino contribuem, através da medição da AED, antes e depois de uma nova experiência, e também uma tentativa de correlacionar as experiências com a AED, e logo, com os anos de experiência.

2.2.2 Experiência Vicária

Outra forma de se obter AE é por meio da observação de outras pessoas, sem a necessidade de atuação direta, através da experiência vicária (PAJARES, 2002). Para Pajares e Olaz (2008), a fonte de informação vicária é considerada um pouco mais fraca do que a experiência direta. Contudo, se o indivíduo tem pouca confiança, ou mesmo pouca experiência, essa fonte tende a ser mais sensível para esses casos, podendo ser tão poderosa quanto as experiências diretas. Além disso, mesmo os indivíduos experientes, considerados mais eficazes, aumentam sua percepção de AE quando, por meio da modelagem, aprendem meios e maneiras mais eficazes de realizar as tarefas. Segundo os autores, a experiência

vicária é mais poderosa para aquele que observa e percebe certa semelhança consigo mesmo, fazendo-o acreditar que também é capaz de realizar a tarefa.

Estudos na área de educação defendem que as experiências vicárias exercem menor influência nos indivíduos, ao comparar com as experiências diretas, conforme destacam os estudos sobre a relação das experiências para a construção das crenças de AED de Aydin, Demirdöden e Tarkin (2012), com universitários de química. Os resultados evidenciaram que as experiências vicárias foram as principais fontes de AED para os universitários com pouca experiência no ensino e com pouco conhecimento ou dúvidas a respeito de suas próprias capacidades pedagógicas.

Da mesma forma, no campo da Educação Física, destacam-se os estudos de Iaochite e Souza Neto (2014), que identificaram e analisaram a força e as fontes de AED na formação de professores. Como resultado, os autores destacam que a experiência direta não foi a principal fonte de autoeficácia para aqueles universitários com pouca experiência de ensino.

De maneira semelhante, no estudo de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007), com 255 professores de escolas primárias, que analisava a diferença das crenças de AE de professores experientes e inexperientes, os resultados apontaram que os experientes tendem a utilizar muito as experiências diretas, enquanto os inexperientes as experiências vicárias como uma forma de melhorar sua intervenção pedagógica.

As informações advindas do desempenho de outras pessoas, no entendimento de Pajares (2012), são importantes para a formação da AE, na medida em que, frequentemente, nos comparamos com outras pessoas em situações similares. Para o autor, no caso da AED, observar outros professores com notável saber e competência, durante a docência, pode levar o professor que observa à crença de que é possível realizar as mesmas tarefas, desde que ele intensifique e persista em seus objetivos e esforços. Em todo o caso, quanto maior for a semelhança entre o modelo e quem o observa, maior será a influência na percepção de AED do sujeito. Nesse entendimento, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998) realçam que através da imitação de padrões de comportamento dos professores, os estudantes adquirem recursos importantes para poder utilizar, especialmente nas primeiras situações de ensino na carreira. E ainda destacam que, durante o processo de formação, é importante estimular a observação dos professores, a fim de minimizar a pouca experiência que possuem.

Destacando as experiências vicárias, Morris, Usher e Chen (2016) apontam que os estudos de natureza quantitativa se baseiam em escalas para aferir as fontes de AE. Muitos deles apreciaram a importância da observação de modelos que ensinam ou a qualidade

daquilo que foi “*meaningful or valuable*”, isto é, significativo ou valioso, para quem observa (KIEFFER; HENSON, 2000; MOHAMADI; ASADZADEH, 2012). Os autores avaliaram também o grau em que os sujeitos aprenderam com a observação de professores com AED (KIEFFER; HENSON, 2000).

Para o contexto de formação inicial, a observação de colegas em ação pode transmitir a quem observa uma confiança suficiente para criar novas possibilidades, na medida em que todos se encontram, teoricamente, em mesmo nível, e conseqüentemente, apresentam padrões semelhantes de capacidade e dificuldade durante a intervenção pedagógica (NESPOR, 1987; SCHUNK, 1987).

Ao destacar o papel da observação de pares, Heppner (1994), em seu estudo com 5 professores do curso de Psicologia, avaliou se eles precisavam de mais conhecimento ou habilidade, e quais atividades aumentavam a AED. Como resultado, o autor destaca que, através da observação de pares, ou colegas de profissão, os professores aumentavam sua percepção de AED, e também que os *feedbacks* dos alunos e dos instrutores de estágio eram as principais fontes.

No estudo de Tschannen-Moran e McMaster (2009), os autores identificaram as diferentes fontes de AED em professores primários. Para os autores, por meio das experiências vicárias ou da observação de outros professores, considerados modelos de referência, é possível adquirir conhecimentos para a realização das tarefas de ensino, à medida que a possibilidade de reproduzir os procedimentos observados nos modelos desenvolve expectativas de capacidades suficientes para realizar tarefas semelhantes, especialmente quando os modelos obtêm bons resultados. No entanto, Bandura (1997) enfatiza que, para que ocorra o fenômeno da modelação, é preciso considerar as características e as competências do modelo, bem como a capacidade de quem observa para identificar certa similaridade ou afinidade.

Além disso, muitos dos estudos citados por Morris, Usher e Chen (2016) avaliaram as experiências vicárias, classificando a observação dos indivíduos em comparação a outras situações e modelos (OH 2011; O'NEIL; STEPHENSON 2012; POULOU, 2007; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005). No entanto, ao realizarem comparações baseadas nas experiências vicárias, isso pode causar certa confusão, na medida em que as comparações servem apenas como um parâmetro para que os indivíduos possam fazer seus julgamentos (BANDURA, 1991). Nesta perspectiva, Bandura (1997) destaca que a observação de modelos

competentes aumenta significativamente a AE, porém, a comparação aumenta a AE de quem observa e percebe uma superioridade no comparado, isto é, uma comparação descendente.

O processo de aprendizagem pela experiência vicária, segundo Pajares (2002), é recorrente de uma série de processos implicados nessa experiência. Para Bandura (1997), são quatro processos que implicam nesses processos, a saber: *processos de atenção*, a importância do processo de observação a partir da conduta do modelo, fatores relacionados à seleção das destrezas cognitivas, as semelhanças com o modelo e o valor dado à tarefa observada; *processos de retenção*, a capacidade de guardar na memória o que foi observado, caracterizando-se como um processo de transformação e estruturação das informações; *processos de produção*, as ações refletidas a partir das informações obtidas e comparadas com o modelo; e *processos motivacionais*, todo o processo de modelação, que depende das motivações pessoais.

2.2.3 Persuasão Social

A fonte de AE persuasão social está relacionada ao nosso desempenho (PAJARES, 2002) e ao desenvolvimento de crenças de AE pela persuasão de outras pessoas, incluindo a exposição de julgamentos verbais (PAJARES; OLAZ, 2008). A persuasão social, por si só, tende a ter um efeito limitado para criar um sentimento forte e permanente de AE, embora favoreça, de maneira instantânea, quando é aplicada de modo realista (SCHUNK, 1991). Contudo, um nível de satisfação docente elevado sugere uma maior influência da fonte de persuasão social, embora, à medida que os indivíduos adquirem experiências diretas no ensino, o efeito dela tende a diminuir (IAOCHITE, 2007).

Os *feedbacks*, as mensagens positivas e realistas, podem animar e influenciar o sujeito a adquirir um esforço extra frente às tarefas, mesmo aquelas consideradas difíceis de realizar. Quanto à AED, os professores são persuadidos por diferentes fontes, como as informações sobre o processo de ensinar, as estratégias de instrução aplicadas e a maneira como ensinam, as quais refletem diretamente nos resultados de suas intervenções (PAJARES, 2002).

Ao contrário dos *feedbacks* positivos, no caso dos negativos, ou da persuasão social negativa, segundo Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), os professores, em resposta a esse tipo de informação, tendem a adotar comportamentos de autoproteção, impossibilitando alcançar os resultados almejados. Contudo, os persuasores devem garantir que as tarefas imaginadas podem ser obtidas com sucesso, e os *feedbacks* não podem ser confundidos com elogios ou comentários vazios e soltos, conforme destacam Pajares e Olaz

(2008). Assim, para os autores, os comentários positivos tendem a encorajar e conceder poder na forma de crenças de AE aos sujeitos, embora as persuasões negativas tenham efeito contrário, uma vez que podem causar frustrações e diminuir as crenças de AE.

No contexto da Educação Física, o resultado dos estudos de Saville et al. (2014) com jovens praticantes de esporte evidenciou que todos os *feedbacks* positivos para motivar a realização das atividades elevaram a AE, encorajando e motivando os jovens durante a prática esportiva. Em relação ao contexto de formação inicial em Educação Física, é importante frisar que os *feedbacks* provenham de pessoas reconhecidas como experientes e confiáveis, e também, associados a ambientes favoráveis e propensos, para que a função primordial da persuasão, isto é, de aumento da percepção de AED, seja garantida (IAOCHITE; AZZI, 2012).

Para Bandura (1997), os estímulos verbais recebidos de pessoas importantes, como colegas, supervisores e professores, interferem e contribuem no julgamento que o indivíduo realiza acerca de sua AE. Segundo Usher e Pajares (2008), os *feedbacks*, para serem eficazes, devem ser colocados de modo a apoiar o senso de eficácia dos estudantes universitários, considerando sempre se as informações são estruturadas e compreensíveis, e se estes são verdadeiramente suscetíveis de persuasão. Em uma referência à aprendizagem esportiva, Feltz, Short e Sullivan (2008) destacam que os *feedbacks* são essenciais para a aquisição da AE, através de expressões como “você pode fazer”, ou então, “eu acredito que você pode fazer isso”, considerados fatores fundamentais para motivar e melhorar a aprendizagem.

A fonte de persuasão social, no contexto de ensino, tem sido mensurada através da avaliação que os professores recebem na forma de apoio interpessoal (MORRIS; USHER; CHEN, 2016). Toda a persuasão de membros da comunidade escolar, incluindo pais, colegas, grupo gestor e alunos, afeta na percepção de AED do professor (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2007; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005). Todavia, as mensagens, comentários ou *feedbacks* que fornecem alguma informação relacionada à própria capacidade do indivíduo são fontes de informação de AE, na medida em que fornecem aos professores informações que podem motivá-los à realização das tarefas (HEPPNER, 1994; KIEFFER; HENSON, 2000). Outra forma de persuasão, segundo Morris, Usher e Chen (2016), seriam as mensagens menos explícitas que os indivíduos recebem sob a forma de aconselhamento pedagógico.

2.2.4 Estados Fisiológicos e Afetivos

Para Pajares (2002), os estados fisiológicos e afetivos possibilitam aos sujeitos uma informação importante no momento de julgar a AE diante de algumas situações, sobretudo quando as situações ou tarefas requerem esforço físico, empenho e controle do estresse. Para o autor, essa fonte pode afetar diretamente na diminuição da percepção de AE, na medida em que o estado de ativação excessivo dos sujeitos interfere no modo como interpretam as situações. Além disso, segundo Pajares e Olaz (2008), os sujeitos podem avaliar a sua confiança, para a realização de determinadas tarefas, através de seu estado emocional percebido e de fortes reações emocionais, o que pode causar um impacto nas previsões de sucesso e fracasso. Todo pensamento negativo e os temores sobre suas capacidades tendem a afetar na diminuição da percepção de AE, suscitando mais estresse e agitação e prejudicando ainda mais o julgamento das informações.

Segundo Bandura (1997), os sujeitos tendem a aprender mais rápido quando reconhecem o momento em que determinado tipo de estado de ânimo contribui para realizar determinadas tarefas. No caso dos professores, os estados emocionais percebidos durante o ensino podem influenciar na percepção de AED. O estresse, a ansiedade, a depressão e a angústia em níveis elevados podem prejudicar o processo de ensino e criar no professor uma expectativa de fracasso, acarretando na diminuição das crenças de AED. Contudo, se faz necessário a manutenção de um grau moderado de ativação emocional, a fim de facilitar a realização das tarefas (PAJARES, 2002), da mesma forma que, para desenvolver as crenças de AE, é necessário que ocorra o desenvolvimento do bem-estar emocional e a redução dos estados emocionais negativos (PAJARES; OLAZ, 2008).

Em todo o caso, assim como ocorre nas demais fontes de AE, todas as informações proporcionadas através dos estados fisiológicos e afetivos não são boas preditoras de AE pessoal, ao considerar a influência de uma sobre a outra. Toda informação advinda desta ou de outra fonte de AE depende do modo como o indivíduo processa as informações cognitivamente, assim, a percepção de AED é afetada dependendo do modo como o sujeito interpreta as informações e não somente pela intensidade das reações emocionais (PAJARES, 2002).

No contexto de ensino, destaca-se a pesquisa longitudinal de Mulholland e Wallace (2001), cujos autores, através de um estudo de caso único, acompanharam o período de formação inicial em um curso de licenciatura em química em uma universidade australiana, e também, um período de 4 semanas de docência em uma escola primária. Como resultado,

destacaram que as experiências diretas foram as fontes com maior influência, porém, enfatizaram que os estados fisiológicos e afetivos afetaram na percepção de cansaço e na busca constante para a resolução de problemas. Segundo Bandura (1997), professores com alta percepção de AE tendem a focar na resolução dos problemas em vez de se concentrar em aliviar o estresse.

Na área de Educação Física, os estudos de Iaochite e Costa Filho (2016), que analisaram 18 portfólios reflexivos de universitários durante o período de estágio supervisionado, evidenciaram que os medos, a falta de segurança, a timidez, a incerteza e os embaraços foram frequentes entre os universitários no início do estágio.

Os estudos que analisaram a influência dos estados fisiológicos e afetivos, na revisão sistemática de Morris, Usher e Chen (2016), abrangem aspectos relacionados com o estresse, o medo, a ansiedade e a fadiga (HEPPNER 1994; KIEFFER; HENSON, 2000; O'NEIL; STEPHENSON, 2012; POULOU, 2007), analisam o estresse causado pelos estágios (KLASSEN; DURKSEN, 2014) e os estados fisiológicos negativos que interferem na AE de professores inexperientes (PALMER, 2006). Os autores ainda destacam que os estudos de natureza qualitativa, que investigaram a fonte de estado fisiológico e afetivo, têm verificado as emoções e os sentimentos percebidos durante a intervenção docente (CHONG; KONG, 2012; MILLS, 2011).

Além disso, é salutar dizer que outros tipos de influência podem afetar de maneira significativa a AED dos sujeitos, fatores como: a escola, o medo de perder o emprego, a cooperação entre os profissionais e as relações sociais, na medida em que os sujeitos interpretam as informações advindas da fonte de estados fisiológicos e afetivos (HAND; STUART, 2012; MOHAMADI; ASADZADEH, 2012).

2.3 ESTUDOS SOBRE AUTOEFICÁCIA

A AE é um tema que tem sido difundido ao longo dos últimos 40 anos, pois diversas pesquisas foram realizadas desde Bandura (1977), incluindo artigos empíricos ou de revisão (ZEE; KOOMEN, 2016). Em virtude da grande quantidade de estudos de revisão produzidos a respeito da AE (MORRIS; USHER; CHEN, 2016), optamos por abordar os estudos que tratam sobre os temas: AE, crenças de AE, AED e fontes de AED. Para tanto, adotaram-se procedimentos de revisão sistemática para a seleção dos estudos.

Como critério de inclusão, selecionamos apenas artigos denominados como de “revisão” ou “teóricos”, enquadrados nas seguintes classificações: revisão de literatura, meta-

análise, revisão narrativa e revisão sistemática (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Para a seleção dos estudos, utilizaram-se as bases de dados: PsycInfo, Sport Discus, Google Acadêmico, Scielo, PsycArticles (APA), ERIC, Lilacs e Scopus, Portal de Periódicos da CAPES e eBook Collection (EBSCOhost). Os termos utilizados foram: *teacher self-efficacy beliefs; teacher self-efficacy; self-efficacy; teacher beliefs; school; school contexto; academic performance academic achievement; educate; learning*. Para dar confiabilidade à seleção dos estudos, todos os termos constavam no DeCS - Descriptors of Health Science. Os operadores lógicos utilizados foram “AND”, “OR” ou “NOT”, combinados com as palavras *search* ou *review*, pesquisa ou revisão. Além disso, realizou-se a leitura da lista de referências de cada estudo, a fim de identificar outros estudos de revisão. Como resultado, foram encontrados 26 estudos de revisão, publicados entre os anos de 1991 e 2016.

Com o intuito de destacar os estudos selecionados, optou-se por agrupá-los conforme temáticas de categorias, a saber: *AED; fontes de AED; AED coletiva; AE cenário brasileiro; crenças de AE; AE e Burnout; crenças de professores; AE dos estudantes*. A respeito das evidências encontradas, no Quadro 1, consta um total de 26 estudos identificados, distribuídos em distintas categorias, tipos de estudos, além das principais conclusões e implicações.

Quadro 1 – Síntese dos estudos de revisão sobre AE.

Categorias	Tipos de estudos	Conclusões e Implicações	Estudos
AED	Revisão Sistemática	Sugerem rigor metodológico nas pesquisas; Explicitam a importância do currículo na formação de professores. Sugerem estudos transversais e longitudinais.	(ZEE; KOOMEN, 2016) (O'NEILL; STEPHENSON, 2011)
		Definem as palavras-chaves sobre o tema.	(FERNANDEZ et al., 2016)
	Meta-análise	Indicam que as crenças de AED dos professores podem prever o compromisso com a profissão.	(CHESNUT; BURLEY, 2015)
		Indicam a ausência de relação entre AED e as características psicológicas do professor.	(KLASSEN; TZE, 2014)
	Revisão de Literatura	Sugerem rigor metodológico nas pesquisas qualitativa e quantitativa.	(KLEINSASSER, 2014)
		Sugerem que professores com alta percepção de AED são bons gestores de sala de aula.	(DIBAPILE, 2012)
		Sugerem a relação entre a AED dos professores com conhecimento do conteúdo e satisfação.	(HAVERBACK; PAROULT, 2008)
		Sugerem a realização de estudos sobre a AE por meio de pesquisas qualitativas.	(LABONE, 2004); (HENSON, 2002)
		Indicam a superioridade de estudos quantitativos em detrimento dos estudos qualitativos.	(TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998)

Fontes de AED	Revisão Sistemática	Destacam que a fonte mais avaliada foi a experiência direta.	(MORRIS; USHER; CHEN, 2016)
	Revisão de Literatura	Indicam a superioridade de estudos quantitativos em detrimento dos estudos qualitativos.	(IAOCHITE, 2014)
		Sugerem rigor metodológico nas pesquisas; Muitas pesquisas quantitativas devem ser consideradas preliminares.	(USHER; PAJARES, 2008)
AED coletiva	Revisão Sistemática	Indicam prevalência de estudos quantitativos.	(RAMOS et al., 2016)
		Sugerem rigor metodológico nas pesquisas.	(KLASSEN, et al., 2011)
	Revisão de Literatura	Sugerem que as crenças de AED coletiva são importantes dentro da organização escolar.	(GODDARD; HOY; WOOLFOLK-HOY, 2004)
AE cenário brasileiro	Revisão Sistemática	Indicam três domínios específicos, as pesquisas: AE acadêmica, AED e AE no Ensino Superior.	(IAOCHITE et al., 2016)
Crenças AE	Revisão de Literatura	Sugerem rigor metodológico nas pesquisas; Indicam prevalência de estudos quantitativos.	(WYATT, 2014)
		Indicam a necessidade de estudos aplicada ao contexto de orientação profissional.	(NUNES, 2008)
		Indicam muitos estudos sobre as crenças de AE em ambientes acadêmicos com resultados satisfatórios.	(PAJARES, 1996)
AE e burnout	Meta-análise	Sugerem a relação entre AE e <i>burnout</i> .	(ALOE; AMO; SHANAHAN, 2014)
Crenças de professores	Revisão de Literatura	Sugerem que as crenças de AE de professores são como antecedentes para práticas reais de sala de aula.	(FIVES; BUEHL, 2012)
AE dos estudantes	Revisão Narrativa	Sugerem rigor metodológico nas pesquisas.	(DINTHER; DOCHY; SEGERS, 2011)
	Meta-análise	Indicam relações estatisticamente positivas entre a AE e o desempenho acadêmico.	(MULTON; BROWN; LENT, 1991)
	Revisão de Literatura	Indicam que os estudos têm empregado métodos quantitativos.	(SCHUNK, 1991)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

Nota: AED = autoeficácia docente; AE = autoeficácia.

Com relação aos estudos de revisão sistemática na categoria AED, as evidências sugerem que a AED deveria ser medida em termos de crenças específicas, indicando também a necessidade de estudos com maior rigor metodológico e de caráter longitudinal (ZEE; KOOMEN, 2016) e 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 (O'NEILL; STEPHENSON, 2011). Além disso, destacam que a variável mais citada nas

pesquisas foi a AED do professor, correlacionada positivamente ao gerenciamento de classe, e seguida da exaustão emocional pertinente a fatores de indisciplina, pressão do tempo e *burnout* (FERNANDEZ et al., 2016).

No caso dos estudos do tipo meta-análise na categoria AED, as pesquisas indicam que as crenças de AED estão relacionadas com o compromisso da profissão docente, sinalizando para a realização de estudos de revisão que abordem pesquisas qualitativas (CHESNUT; BURLEY, 2015). Os resultados indicam também que a AED pode relacionar-se de maneira modesta com o perfil psicológico de professores, além de destacar a baixa produção científica relacionada ao tema (KLASSEN; TZE, 2014).

Ainda a respeito da categoria AED, os estudos do tipo revisão de literatura revelam que as pesquisas têm apresentado uma série de limitações em função das medidas utilizadas para medir a influência desse constructo (KLEINSASSER, 2014; HAVERBACK; PAROULT, 2008; HENSON, 2002). As pesquisas propuseram, em virtude da quantidade de métodos quantitativos para avaliar a AED, a utilização de métodos qualitativos para proporcionar uma melhor compreensão de como as crenças de AED são formadas e qual o papel das fontes (KLEINSASSER, 2014; LABONE, 2004; HENSON, 2002; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY E HOY, 1998). As evidências encontradas nas pesquisas defendem que os estudos da AED dos professores promovem a solução de problemas relacionados à formação de professores, bem como argumentam que os professores com elevados níveis de AED são excelentes gestores de sala de aula (DIBAPILE, 2012), da mesma forma que destacam que a AED dos professores é multifacetada, multidimensional e complexa (KLEINSASSER, 2014).

Na categoria de estudos sobre as fontes de AED, a maioria indica que existe a ocorrência de falhas em relação ao método aplicado e conceituações duvidosas acerca das fontes (MORRIS; USHER; CHEN, 2016). Neste sentido, recomendam a realização de estudos de natureza qualitativa, a fim de compreender de que forma surgem as crenças de AED, além de levar à exploração dos procedimentos de instrução e manejo de classe (IAOCHITE, 2014). Ainda defendem que as pesquisas qualitativas fornecem uma lente fenomenológica, pela qual se pode ver como as crenças de AE são formadas (USHER; PAJARES, 2008).

Da mesma maneira, os estudos sobre AED docente coletiva discutem a necessidade de se ampliar as pesquisas com abordagens qualitativas (RAMOS et al., 2016). Apesar disso, nos últimos anos, houve um aumento no número de pesquisas com abordagens qualitativas em comparação com os últimos 15 anos, embora haja poucos estudos sobre as fontes de AED

coletiva (KLASSEN et al., 2011). Por fim, evidenciam que as crenças de AED coletiva aumentam as crenças de AED dos professores (GODDARD; HOY; WOOLFOLK-HOY, 2004).

No cenário brasileiro, o estudo de revisão sobre AED verificou a predominância de estudos quantitativos em relação às pesquisas qualitativas. Os autores ainda destacam que o principal objetivo das pesquisas é validar escalas para o contexto nacional (IAOCHITE et al., 2016).

Nos estudos acerca das crenças de AE de professores, os resultados sinalizam a necessidade de pesquisas com métodos misto ou qualitativo, com o propósito de levar a resultados úteis sobre a forma como agem as crenças (WYATT, 2014). Igualmente indicam a carência de pesquisas sobre as crenças de AE aplicadas ao contexto vocacional, no cenário brasileiro (NUNES, 2008), da mesma forma que expõem a necessidade de um maior aprofundamento das pesquisas que envolvam as crenças de AE em ambientes acadêmicos, mesmo apresentando resultados satisfatórios (PAJARES, 1996).

Na categoria sobre a AE e *burnout*, as pesquisas defendem a utilização de estudos pilotos e de caráter longitudinal, que permitam avaliar a forma como as variáveis relacionadas à gestão de sala de aula afetam na percepção de AE e *burnout* (ALOE; AMO; SHANAHAN, 2014).

As crenças dos professores foram discutidas no estudo de revisão de Fives e Buehl (2012). Como resultado, apontam que as crenças de AE dos professores são fatores que podem auxiliar no desenvolvimento de novas crenças, e destacam a resistência das crenças de AE perante situações de intervenção.

A análise da AE dos estudantes tem se tornado um tema emergente nos últimos 30 anos, muito embora haja limitações das pesquisas relacionadas à origem da AE dos estudantes, tal como as fontes (DINTHER; DOCHY; SEGERS, 2011). Os autores destacam ainda a necessidade de estudos que investiguem a forma como as fontes de informação determinam a AE dos estudantes. Neste sentido, as pesquisas defendem a necessidade de estudos longitudinais, de caráter qualitativo, com a utilização de procedimentos de estudo de casos e entrevistas, realizados no contexto de sala de aula (SCHUNK, 1991). Contudo, destacam a urgência de avaliar as estratégias que promovam AE nos estudantes, em contextos diferentes e com integração de fatores que influenciam nas crenças (MULTON; BROWN; LENT, 1991).

A partir do exposto, detectou-se, na revisão sistemática, um panorama das pesquisas a respeito da AE no contexto brasileiro e principalmente internacional. Diante das evidências aqui apontadas, percebe-se a grande quantidade de revisões encontradas nesse levantamento, um total de 26 estudos. Além disso, destaca-se a pequena produção desse tipo de estudo no âmbito nacional, com apenas 4 revisões encontradas em comparação ao contexto internacional, que conta com 22, além da falta de estudos na área de Educação Física, no Brasil e no exterior. A respeito das implicações e conclusões dos estudos, percebe-se a necessidade de outros que investiguem as fontes e as origens da AED, por meio de pesquisas que utilizem metodologias qualitativas, a fim de aprofundar e compreender o fenômeno das fontes de informação, e também, da necessidade de realizá-los com maior rigor metodológico, tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa pode ser caracterizada como descritiva interpretativa, com abordagem do tipo qualitativa. Para esse tipo de pesquisa, no entendimento de Thomas, Nelson e Silverman (2012), utilizam-se as entrevistas como um meio de captar as declarações em estudos qualitativos, constituindo uma fonte de dados muito comum em pesquisas com essa abordagem. Para os autores, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como um método sistemático, que segue uma linha de solução de problemas, que progride em um processo indutivo à medida que os dados são revelados, onde o autor é figura intensa, sendo instrumento primário na coleta e análise dos dados. Ou ainda como um método de investigação indutivo que parte da observação de fatos ou fenômenos, cujas causas se desejam conhecer e descobrir a relação existente entre elas (GIL, 2008).

Além disso, através da pesquisa qualitativa é possível estabelecer uma íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, na tentativa de buscar soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada (DENZIN; LINCOLN, 2008). Neste sentido, segundo Flick (2009), alguns aspectos da pesquisa qualitativa devem ser destacados: a escolha de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão dos pesquisadores sobre a variedade de abordagens e métodos. Para Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa se faz necessária para entender a relação entre o contexto e os casos. Para o autor, uma grande parte das pesquisas qualitativas baseia-se em estudos de casos e em textos e transcrições dos resultados das pesquisas como um todo.

As informações do presente estudo foram adquiridas a partir de um estudo de casos múltiplos, para favorecer a descrição e a compreensão detalhada e profunda da percepção individual dos sujeitos acerca de suas experiências pessoais sobre um determinado tema (YIN, 2010). Além disso, os estudos de casos múltiplos possibilitam a investigação da origem dos fenômenos, através de um método robusto, que pode seguir a lógica da replicação, considerada uma estrutura teórica rica que tende a declarar as condições onde um fenômeno é encontrado (replicação literal), ou as condições onde ele, possivelmente, não será encontrado (replicação teórica) (YIN, 2010).

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 11 universitários, 7 homens e 4 mulheres, que cursavam licenciatura em Educação Física no período noturno, em uma universidade pública do estado de Santa Catarina. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa em um estudo de casos múltiplos, segundo Yin (2010), não se deve empregar a lógica de amostragem e os critérios típicos de amostragem. Para ele, deve-se pensar no número de replicações do caso que se queira, tanto literais quanto teóricas. Neste sentido, foram selecionados os universitários em fase de conclusão de curso, que estavam cursando a oitava fase do curso de licenciatura em Educação Física. A média de idade entre os universitários foi de 28,55 anos, com idades variando de 22 a 42 anos.

Para a seleção dos universitários, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) ser formando, ou seja, estar cursando a oitava fase durante o período de coleta de dados; b) estar cursando licenciatura em Educação Física; c) ter realizado o curso em sua totalidade na universidade investigada; e d) ter disponibilidade e vontade para participar da pesquisa.

O período de seleção dos sujeitos aconteceu durante o final do primeiro semestre de 2016. Na época foram convidados a participar da pesquisa todos os universitários que estavam em fase de conclusão de curso (total de 20) e que atendiam aos critérios de inclusão. Como resultado, 11 aceitaram participar da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS PARA A OBTENÇÃO DOS DADOS

Com o intuito de conseguir o máximo de informações a respeito das fontes e origens da AED dos universitários, utilizou-se a técnica de roteiro de entrevista semiestruturada. Para Gil (2008), nesse tipo de entrevista, há certo grau de estruturação, em que o entrevistador faz perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, mas, na medida em que se afasta das perguntas, o entrevistador tem a liberdade de intervir de modo sutil. No entendimento de Flick (2009), nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador deve considerar o fato de os entrevistados disporem de uma reserva ampla de conhecimento relacionado ao tema. Para o autor, todo esse conhecimento inclui suposições implícitas e imediatas, que podem surgir através de perguntas abertas, controladas pela teoria e/ou de confronto.

Nesta pesquisa, a entrevista foi dividida em duas partes: a primeira, composta por perguntas relacionadas à característica dos sujeitos, suas experiências no âmbito profissional e acadêmico. Para tanto, foram realizadas 11 perguntas de modo informal, que forneceram ao

entrevistador a oportunidade de conhecer as experiências dos universitários e a biografia de cada sujeito.

Na segunda parte, realizou-se a entrevista semiestruturada composta por 19 perguntas referentes às fontes e origens da AED dos universitários. As perguntas foram divididas em dimensões, com base no modelo ecológico centrado na análise microssistêmica da ecologia da sala de aula (DOYLE, 1977, 2006; SIEDENTOP, 1991). Para Carreiro da Costa (1991) e Onofre (2000), a qualidade de ensino no contexto da Educação Física está relacionada com as condições que aumentam as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as perguntas da entrevista semiestruturada foram agrupadas em 3 dimensões, com base no conjunto de princípios e procedimentos inerentes a uma intervenção pedagógica de sucesso: *instrução*, *organização* e *clima social* (SIEDENTOP, 1991). Logo, por ser um sistema ecológico e dependente um do outro, qualquer alteração em um dos sistemas acarreta em mudanças em outros sistemas.

Para Onofre (2000), a dimensão *instrução* consiste em medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da introdução e avaliação geral das atividades e da aprendizagem, e também, para o acompanhamento das atividades junto aos alunos. Para o autor, *a dimensão instrução* ainda pode ser definida como o momento da aula em que a atividade do professor assume por objeto a informação ou a prática de conteúdos da matéria de aprendizagem.

A dimensão *organização*, segundo Onofre (2000), consiste nas medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, espaços, materiais e alunos. O autor ainda caracteriza essa dimensão como o momento da aula em que a atividade do professor assume um papel de informação, ou então, a prática de atividades de organização dos alunos, dos espaços e equipamentos e do tempo das aulas.

A dimensão *clima social*, segundo Onofre (2000), refere-se às atividades que promovem uma relação positiva entre os próprios alunos, entre o professor e os alunos e os alunos com as atividades de aprendizagem. Ademais, o autor ainda define essa dimensão como a forma que o professor gere os sistemas de tarefas, cuja implementação é efetuada pela turma.

Na dimensão *instrução* foram agrupadas 12 perguntas relacionadas à matéria e as intenções do professor, incluindo a parte introdutória da aula, a avaliação geral e o acompanhamento das atividades; na dimensão *organização* foram feitas 4 perguntas a respeito da gestão de classe, dos materiais, do tempo e dos espaços; e na dimensão *clima social* foram realizadas 3 perguntas relacionadas aos aspectos que influenciam no clima relacional positivo,

questões de relacionamento entre os alunos, a matéria e o professor e aluno (DOYLE, 1977; SIEDENTOP, 1991; ONOFRE, 2000).

Além disso, a construção da entrevista semiestruturada teve como base, para manter a validade de conteúdo, os instrumentos: a escala de AED (POLYDORO et al., 2004), considerado um dos primeiros estudos no Brasil na área da Educação Física a validar uma escala de AED; e a escala de fontes de AED (IAOCHITE; AZZI, 2012), um estudo de validação para explorar evidências da escala de fontes de AED para o contexto nacional. Da mesma maneira, contou-se com o apoio da literatura para dar sustentação à construção da entrevista, por meio da leitura das evidências encontradas nos estudos sobre a AED (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005; IAOCHITE, 2007; COSTA FILHO, 2014).

Como critério de validação das informações fornecidas pelos universitários, e no intuito de dar maior confiabilidade à pesquisa, cada sujeito da pesquisa recebeu uma cópia das transcrições, em que todos os sujeitos confirmavam as informações contidas, não solicitando nenhuma alteração nas falas. Além disso, a elaboração das questões foi avaliada por especialistas em pesquisa qualitativa, enquanto o teste de clareza das questões foi realizado, obtendo-se índice de 0,878 (GAIGHER FILHO; MELO, 2001).

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os universitários em fase de conclusão de curso foram identificados, em um primeiro momento, na secretaria de ensino da Universidade. Nela, verificou-se a quantidade de sujeitos que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Em mãos do total de elegíveis (20), realizou-se um primeiro contato com os universitários em disciplinas da grade da oitava fase, onde todos os sujeitos estavam matriculados. Nesse primeiro contato, ainda nas disciplinas, destacaram-se os objetivos da pesquisa, o caráter de sigilo, de voluntariado e sem fins lucrativos. Após essa breve explicação, solicitaram-se o e-mail e o telefone dos sujeitos para realizar o contato e o agendamento, com data e local convenientes a eles.

Para o agendamento do dia e local das entrevistas, foram utilizados e-mail, telefone e redes sociais (Facebook/WhatsApp). No dia da entrevista, apresentaram-se novamente os objetivos e procedimentos da pesquisa, o caráter voluntário de participação e o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados sem fins lucrativos. Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual,

respeitando o local e o horário de conveniência dos sujeitos, as quais ocorreram, na maioria dos casos, em salas da própria universidade.

Durante a realização das entrevistas, todas as informações foram gravadas através de 2 gravadores digitais, em seguida, armazenadas em microcomputador institucional de uso do pesquisador, e por fim, transcritas com a ajuda dos softwares: *Express Scribe*, para a reprodução do áudio das entrevistas, *Microsoft Word*, para o registro do texto, e *Nvivo* versão 10, especificamente, para tratamento e análise dos dados qualitativos. As entrevistas tiveram aproximadamente 1h20, compostas, em média, por 25 laudas, sendo, em muitos casos, divididas em 2 ou 3 dias, conforme a disponibilidade do sujeito.

O projeto foi apreciado e aprovado por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos de uma universidade pública do estado de Santa Catarina (parecer nº 718.173/2014). Para preservar o anonimato dos universitários, eles foram identificados no texto através de letras e números, respectivamente (U1 a U11).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir das entrevistas semiestruturadas com os universitários. Para análise dos casos múltiplos, adotaram-se os procedimentos sugeridos por Yin (2010), que consistem, primeiramente, na transcrição e descrição de cada caso individualmente, e depois, no cruzamento e confronto das informações de todos os casos. Para Gibbs (2009), durante o processo de transcrição, inicia-se a análise de dados, fazendo com que o pesquisador se familiarize com o conteúdo. O agrupamento dos resultados mais significativos foi descrito e analisado no capítulo dos resultados.

Para a análise dos dados foram seguidas as 3 etapas aplicadas em pesquisas qualitativas, sugeridas por Gil (2008), a saber: redução, exibição e verificação. A redução consistiu em selecionar e simplificar os dados redigidos nas transcrições, em categorias organizadas e agrupadas para as conclusões; a exibição resumiu-se à organização dos dados selecionados para a análise dos dados; e a verificação, à conclusão dos significados apresentados e à revisão de todos os dados encontrados.

Além disso, para a análise dos dados, realizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que permitiu a produção de inferências organizadas e sistematizadas do conteúdo obtido nas entrevistas com os universitários. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é composta por categorias determinadas *a priori*, dividida em três fases: primeiro, a organização das informações através da transcrição das entrevistas; segundo, a exploração do

material, na qual se codificaram as transcrições brutas; terceiro, a verificação das frequências das unidades de análise e a organização dos resultados.

Da mesma maneira, adotaram-se também os procedimentos para a análise de conteúdo, no intuito de analisar os materiais textuais oriundos das entrevistas, conforme sugere Flick (2009). Para ele, a análise de conteúdo é dividida em 3 partes: na primeira, se reduz o material, selecionando as partes das entrevistas mais relevantes; na segunda, ocorre uma segunda redução dos trechos destacados; e na última, ocorre uma síntese de todo o material que merece destaque.

3.6 ESTUDO PILOTO

Para testar o método escolhido, realizou-se um estudo piloto ao final do primeiro semestre de 2016, a fim de verificar se a entrevista semiestruturada atenderia ao propósito de identificar as fontes e as origens da AED dos universitários, bem como se os procedimentos metodológicos funcionariam nesse tipo de pesquisa. O estudo intitulado “Fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física” (RAMOS et al., 2017), foi publicado no *Journal of Physical Education*. Nesse entendimento, segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), o estudo piloto consiste em verificar se o pesquisador consegue aplicar corretamente a metodologia escolhida, usando participantes adequados à sua pesquisa.

Com o objetivo de analisar as fontes de AED de universitários que cursavam o último ano de graduação em Educação Física, realizou-se uma entrevista semiestruturada utilizando a mesma base teórica desta pesquisa, aplicada a 7 sujeitos. Como resultado, os universitários apontaram que a experiência direta foi a principal fonte de experiência para a dimensão organização e clima social. As situações mais citadas remetiam às disciplinas de estágio obrigatório na escola, onde os universitários exerciam o papel de professor-estagiário, e também, às práticas pedagógicas (papel de professor para os seus próprios colegas/pares) criadas pelo professor da universidade, durante as disciplinas ao longo da graduação.

Quanto à dimensão instrução, os resultados apontaram que a experiência vicária foi a principal fonte de AED. As situações citadas foram aquelas realizadas nas observações feitas dos professores da universidade, durante a atuação em disciplinas ao longo da graduação, assim como nos estágios obrigatórios, observando os professores regentes das escolas durante a sua intervenção pedagógica com as crianças.

3.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Deve-se considerar que a realização da entrevista semiestruturada, ao fim da última fase do curso de licenciatura em Educação Física, pode se constituir em uma limitação do estudo, à medida que as fontes citadas pelos sujeitos possam estar evocando as memórias de experiências mais recentes, não representando, assim, todas as experiências obtidas durante o curso. Neste sentido, a realização de estudos longitudinais para acompanhar como as fontes de AED se modificam ao longo de determinado período e à medida que as fases do curso de graduação avançam, deve ser um objetivo a ser perseguido em estudos futuros.

4 RESULTADOS

Neste capítulo será abordada a biografia dos universitários, destacando as experiências no âmbito acadêmico, profissional e pessoal. Serão apresentados também os contextos onde os universitários acreditam ter construído sua fonte de AED, para cada dimensão, e descritas as formas como ocorreram as principais experiências nos diferentes contextos. Ao final, são apontadas fontes de AED para os indicadores pedagógicos de instrução, organização e clima social.

A partir da análise das entrevistas, verificou-se que as fontes de AED foram provenientes de diferentes contextos para cada indicador pedagógico, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência dos contextos significativos para o desenvolvimento da AED dos universitários.

Universitários	Contextos de aprendizagem em cada dimensão			Total <i>f</i>
	Instrução	Organização	Clima Social	
U1	Du, Eo, Ep, Vi, Fa	Eo	Du, Eo, Fa	9
U2	Eo, Ep, Es, Pr, Fa	Du, Eo, Pr, Vi	Du, Eo	11
U3	Du, Es, Pr, Cu, Vi	Du, Eo, Pr	Es, Pr	10
U4	Du, Eo, Ep, Es, Pr, Cu	Pr	Du, Pr	9
U5	Du, Eo, Ep, Es	Du, Eo	Eo, Pr	8
U6	Du, Eo, Ep, Pr, Cu, Vi	Eo	Eo	8
U7	Du, Eo	Du, Eo, Es	Eo, Fa	7
U8	Du, Eo, Ep, Es, Vi	Du, Eo, Es	Du, Fa	10
U9	Du, Eo, Pr, Vi, Fa	Du, Eo, Pr	Du, Pr	10
U10	Du, Eo, Es, Cu, Vi	Du, Eo, Fa	Du, Eo	10
U11	Du, Eo, Pr, Fa	Eo, Cu	Eo, Fa	8
Total <i>f</i>	52	26	22	100

Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

Nota: Du = disciplinas da universidade; Eo = estágios obrigatórios; Ep = esportivo; Es = escolar; Pr = profissional; Cu = cursos; Vi = virtual; Fa = familiar; *f* = frequência.

O universitário 1 (U1) é um jovem de 22 anos de idade que optou por ingressar no curso de licenciatura em Educação Física, devido às suas experiências marcantes na prática do handebol, vôlei, futsal e futebol, obtidas nas aulas de Educação Física e projetos de esporte escolar, em um colégio particular em sua cidade. Desde então, ele se identificava com a tarefa de ser professor, vinculada à área das “ciências humanas”. O fato de o curso de licenciatura ser noturno contribuiu para a sua escolha, pois quando ingressou na universidade, ele trabalhava durante todo o dia. Sua atuação profissional na área de Educação Física teve início em uma academia de natação durante a sexta fase do curso, permanecendo como professor

por oito meses, até finalizar seu trabalho de conclusão de curso. Ele também atuou como bolsista de extensão na Pós-Graduação.

Ele considera que sua crença de AED, relativa à dimensão instrução, surgiu a partir de suas experiências de prática esportiva (Ep), no contexto das disciplinas específicas de esportes da universidade (Du), e do estágio curricular obrigatório (Eo), conforme se verifica:

Sim, eu consigo primeiro pela vivência, que eu já tive de todos os esportes, então, eu pelo menos tenho uma noção básica, de cada um. Segundo, porque nós já tivemos as disciplinas, agora principalmente nesse último estágio. Nós já tivemos todo esse tipo de instrução: vôlei, futebol, então, já é outra vivência, Já para ensinar, os próprios professores de cada modalidade esportiva, vôlei, handebol, passando os conhecimentos de como a gente deve ensinar e como a gente deve fazer os procedimentos durante as nossas aulas de estágio. E todos os professores já me passaram os procedimentos de como fazer correto. (U1)

Especificamente para o estágio obrigatório, ele indica que o episódio que o fez descobrir como fornecer instruções, ocorreu durante as orientações do professor de estágio obrigatório da universidade (Eo), para conceder as explicações iniciais de aula aos alunos, conforme se verifica no trecho a seguir:

Isso, eu aprendi durante o estágio obrigatório na universidade, porque antes do meu primeiro estágio eu não fazia isso. Antes, eu fazia da seguinte forma: Eles estavam espalhados na quadra e percebia que tinham grupinhos que ficavam conversando e não prestavam atenção em mim, então, eu percebi, agora, com o auxílio dos professores de estágio. Então, eles me orientaram: “bota eles em círculo, ou botar eles sentados num círculo, que eles vão te ouvir e vão conseguir te ver melhor”. (U1)

Para obter o engajamento e o ajustamento das atividades ao nível ou habilidade de seus alunos, U1 realizava buscas de jogos na web (Vi) e também adaptava jogos de seu repertório de conhecimento (Ep), acreditando que a quantidade e variabilidade prática pudessem motivar e atender ao seu propósito de ensino, conforme se verifica no trecho a seguir:

Eu levava para eles o jogo, comecei a levar o jogo para eles aprenderem. Buscava na internet mesmo, fontes que levavam para jogos com variações diferentes, de regras, tudo que contribuía para o aprendizado do handebol e basquete, e que eles gostavam mais. Realmente, quando eu levava os jogos lúdicos, porque aquela forma de colunas, que eu fazia com eles, ficava muito maçante, ficava muito parecido com um treinamento de clube, então, eu acabei mudando esse método e ficou realmente bem melhor. (U1)

Relativamente à forma como fornece instrução durante a aula e realiza seus *feedbacks* ou correções, U1 considera que foi graças aos valores obtidos no contexto familiar (Fa), que ele percebeu como dar orientações que respeitassem as limitações e a forma particular como cada um interpreta as informações recebidas, como se verifica em sua fala: “*A minha família sempre buscou e falou ‘não critica o próximo, não julga o próximo’, então, acabei não criticando, porque eu não sei quais são as dificuldades dos meus alunos, não sei como é o relacionamento que o aluno passa em casa com a família*”. (U1)

Para a dimensão organização, U1 acredita que as orientações do professor da universidade, no contexto de estágio obrigatório (Eo), foram importantes para assimilar como organizar e dispor os alunos nos espaços disponíveis de aula, como se verifica a seguir:

É essa questão também no próprio estágio 3, se não me engano, no ensino fundamental, a professora da universidade sempre falava: “U1 tu tens a quadra toda para usar e tu usas só meia quadra”. Está usando só meia quadra com eles fazendo fila. Tu podes até fazer tua fila, para fazer a atividade, mas usa a quadra inteira, faça mais filas, traz um pouco dos alunos para fazer de um lado da quadra e o restante, para fazer do outro. (U1)

Para a dimensão clima social, U1 acredita que começou a motivar seus alunos em relação à matéria ou conteúdo ensinado durante as disciplinas da universidade (Du). Para o universitário, foi observando e recebendo *feedbacks* dos professores da universidade, como das escolas, que ele verificou como fazer para motivar e engajar seus alunos na hora da realização das atividades, conforme se verifica no excerto a seguir:

Eu aprendi também com os professores, com a ajuda dos professores, feedbacks que não adianta só fazer a atividade por fazer, os alunos têm que ter o interesse e têm que, com o interesse, com a ajuda do interesse, eles vão aprender mais fácil e vão desenvolver a habilidade. Foi tanto visualmente quanto de feedbacks dos professores do contexto escolar e da universidade. (U1)

Ele ainda acredita que as principais contribuições para despertar o interesse e a motivação dos alunos para os conteúdos das aulas foram as sugestões dos professores orientadores de estágio, dos professores da escola e dos próprios alunos, no contexto de estágio obrigatório (Eo), conforme se verifica a seguir:

Já teve atividades frustradas assim, que eu levei nos estágios obrigatórios, mas eu buscava sempre verificar o interesse deles naquela atividade, a gente podia até repetir na próxima aula e o que poderia mudar e tudo mais, com sugestões dos próprios alunos e dos professores também. (U1)

Para U1, a manutenção de um clima de harmonia entre os alunos foi resultado de experiências e valores sociais de tolerância e benevolência obtidos ainda no contexto familiar (Fa), que implicaram no modo de promover o bem-estar em suas aulas, conforme se verifica no trecho a seguir:

É isso é questão da minha família. Eles sempre falaram: “ah, sempre busca se dar bem com o próximo”, então, como eu sempre busquei me dar bem com o próximo, ajudar o próximo, fazendo boas ações, então, eu falava: “faça uma boa ação com teu colega também, ajude ele se tiver dificuldade, faça uma boa ação com o próximo ou, não só aqui na escola, na sua família, com a sua mãe, com seu pai. Façam uma boa ação com eles”. Buscava fazer essa integração social, não só na escola, mas no relacionamento com a família, que muitas vezes eles tinham problemas familiares, como eram colégios públicos, então, buscava. Tinham alguns que precisavam realmente de apoio, então, eles falavam algumas palavras pra mim de apoio, né.
(U1)

Como se verifica, o U1 atribuiu sua AED à dimensão instrução, às experiências de prática adquiridas no contexto esportivo, às orientações dos professores de estágio e de seus familiares e à observação de vídeos. Para a dimensão organização, destaca-se a fonte de experiência de persuasão social, por meio das situações de *feedbacks* dos professores da universidade no estágio. Quanto à dimensão clima social, a principal fonte foi a persuasão social, através dos *feedbacks* dos professores da universidade, da escola e, em menor proporção, das situações de observação de professores da universidade nas disciplinas. Assim, as fontes para a AED na dimensão instrução foram: a experiência direta, vicária e de persuasão social; a dimensão organização: persuasão social; a dimensão clima social: persuasão social e experiência vicária.

A universitária 2 (U2) é uma jovem mulher com 32 anos de idade. Ela acredita que, em função de suas habilidades esportivas, e também pelas boas experiências durante as aulas de Educação Física na escola, acabou ingressando no curso de licenciatura em Educação Física. Durante a fase escolar, ela pôde praticar as modalidades de futsal e handebol, e devido ao seu desempenho, foi convidada a treinar nas escolinhas da escola, vinculadas à fundação de esportes de Florianópolis. Aos doze anos de idade, durante o período de treinamento nas escolinhas, U2 teve a oportunidade de participar de campeonatos regionais, tanto na modalidade de handebol quanto de futsal. No futsal, assim como no handebol, participou das categorias mirim, infantil e juvenil. Porém, no futsal, foi mais longe, chegando à categoria profissional, treinando em clubes profissionais de Florianópolis e São José, até os 25 anos de idade. Devido à sua larga experiência esportiva, U2 começou sua atuação profissional bem

jovem, quando ainda treinava handebol. Nesse período, sua treinadora a convidou para ser auxiliar nos trabalhos de iniciação no handebol.

Para a universitária (U2), o período de estágio obrigatório (Eo) foi fundamental para a sua AED para a dimensão instrução, à medida que proporcionou as experiências necessárias para criar novas estratégias de ensino, sobretudo para a realização de procedimentos finais de aula a partir das orientações do professor de estágio obrigatório, como se verifica a seguir:

[...] uma das pessoas que me ajudaram a terminar a aula no quesito escola foi a professora de estágio obrigatório do fundamental 2 da universidade. Foi em um período que eu dei aula para uma sexta série bem difícil de lidar. [...] Então, foi no estágio três que eu exercitei mais essa volta à calma e a terminar. Daí a professora me explicou como finalizar. A partir desse momento, eu aprendi e implementei em minhas aulas, porque eu tenho tal objetivo, e por mais que eu precisasse tanto tempo para isso e preciso reduzir isso para eu ter um final de aula. (U2)

A vivência no contexto esportivo (Ep) proporcionou muitas experiências significativas para sua AED. Para a universitária, ainda na dimensão instrução, as orientações, *feedbacks* e correções aplicados aos seus alunos fazem parte de um conjunto de experiências pessoais de prática desde o período da infância e adolescência no meio esportivo. A seguir, destaca-se o trecho de U2 a respeito de como ela acredita ter desenvolvido sua AED para aplicar os *feedbacks*, orientações e ou correções:

Então, a correção sempre fez parte de mim assim. Desde os onze, doze anos, eu era corrigida em tudo, enquanto praticava esportes. Se eu fazia errado, eu era corrigida. Então, isso é meio que automático para mim. Eu sou muito técnica nas coisas. E orientar é o que a gente escolheu, né? Orientar, facilitar, intermediar um conhecimento que para a pessoa talvez seja complexo. A gente pega para facilitar. (U2)

Para a dimensão instrução, U2 acredita que obteve o conhecimento necessário para iniciar suas aulas, ainda enquanto estudante no contexto escolar (Es) da educação básica. A universitária afirma que o fato de ter bons professores de Educação Física nesse período, colaborou com a escolha do curso de formação e contribuiu para a forma como ministra suas aulas, conforme o excerto a seguir:

Então, as minhas aulas começam assim: eu explico o que eu vou dar e o que isso influencia neles. No início, quando eu comecei a fazer isso, alguns achavam isso bom, alguns achavam isso ruim. Mas essa linha foi o que mais me beneficiou durante os estágios. E eu faço isso porque eu tive isso. Então, um dos motivos de eu estar na Educação Física é porque eu tive boas aulas e professores de Educação Física no meu período escolar. E eu tive dos mais diferentes tipos de Educação Física. (U2)

Ainda na dimensão instrução, U2 declara que o principal contexto que a influenciou na forma como realiza suas intervenções foi a experiência de prática profissional que ela obteve como treinadora (Pr) em uma escolinha de handebol, antes da entrada na formação inicial em Educação Física, conforme sua argumentação:

Mas acho que a experiência maior foi quando eu dei treino mesmo de handebol. [...] Isso quando eu tinha os meus 23 anos, onde peguei criança que não podia fazer com problema respiratório. Como é que eu vou dar handebol para uma criança que não pode correr? Mas dá, entende? Então, eu tive crianças muito gordas, crianças muito magras, crianças com déficit de atenção. Então, isso tudo fez eu sempre ter contato com crianças diferentes. Então, isso não me assustou. (U2)

Ela reconhece que o convívio familiar com seu irmão (Fa), que é professor de pedagogia, favoreceu a forma como ela responde às perguntas de seus alunos. Para a universitária, o modo como seu irmão respondia aos seus questionamentos, fez com que ela adquirisse as suas próprias estratégias, como se percebe em sua fala: “*Eu não tenho esse medo de não saber responder, mas geralmente eu sei responder. [...] E meu irmão é pedagogo também, mais velho que eu. Então, a gente sempre tinha as respostas. Não é aquela de ‘ai não’, mas por quê? Porque isso, isso e isso*”. (U2)

Para a dimensão organização, U2 reconhece que sua principal fonte de conhecimentos para gerir os ambientes e os espaços de suas aulas ocorreu através de sua experiência pessoal de prática, no contexto das disciplinas de caráter esportivo da universidade (Du), a partir das orientações do professor da universidade e das observações que fazia desse mesmo professor, conforme o excerto a seguir:

Então, assim, em questão de organização, a gente aprende um pouco não na disciplina de estágio, mas nas disciplinas das modalidades esportivas que a gente praticava, nas estafetas. “Olha aqui dá mais espaço aqui, para dar mais espaço para correr e tal”. Então, essa moda da estafeta, de fazer vários exercícios ao mesmo tempo, foi muito do ver, eu acredito do ver nas disciplinas. (U2)

Ela reitera que entendeu como fazer a organização de seus alunos de modo eficaz devido às orientações recebidas dos professores durante o período de estágio obrigatório (Eo). Para a universitária, a maneira como ela organiza seus alunos em relação às atividades e à forma de dispor as atividades surgiram através dos *feedbacks* recebidos pelos professores universitários:

A questão de organização dos alunos durante as aulas, assim tive alguns feedbacks dos professores da universidade no meu momento de estágio. [...] Mas em questão

de organização, o estágio sempre fala de tentar organizar as atividades de uma forma que eu tenho controle, não fazer atividades tão complexas quando dividir o grupo para não ter como tu não perder o controle da turma toda, se não tu vai ter que ficar em um só grupo, para depois no outro. (U2)

Além disso, U2 enfatiza que as experiências cotidianas de prática profissional (Pr) para lidar com o controle e a disposição dos materiais de aula, no exercício do papel de treinadora, contribuiu para a sua AED, auxiliando na gestão dos recursos materiais nas aulas de Educação Física:

Os materiais eu deixo num canto porque se eu deixar acessível a todo mundo, ninguém vai prestar atenção, porque é atrativo. [...] Mas sempre centralizo o material em um lugar só, porque se deixar a vontade, não dá certo. Porque é atrativo, né? Se eu visse uma bola, eu chutaria também. [...] E foi quando eu dava treino de handebol, era um saco, então, foi lá que eu aprendi que eu não poderia deixar o carrinho de bola em qualquer lugar, entendeu? Então, tinha regra. (U2)

Ainda mais, ela acredita que aprendeu a gerir os ambientes e os espaços de suas aulas, no contexto virtual (Vi), através das observações de vídeos para verificar novas estratégias de organização em suas aulas, conforme narra:

Quando a gente jogava, eu assistia muitos vídeos de treinamento de times de fora. Então, nunca um professor falou: “aqui tu faz tal coisa”, não. Foi visto, ou eu pensei: “esse espaço eu vou usar”. Mas não que alguém falou. Eu via alguém fazendo e imitava nada mais normal do mundo. Por exemplo, tal exercício que eu vi num vídeo do youtube, e não podemos menosprezar que hoje é uma ferramenta muito boa. O cara deu tal exercício, que trabalha a lateralidade e o espaço que ele usou foi este. Então, às vezes eu faço tal exercício, só naquele espaço, e eu vou usar só aquilo lá. Então, através de vídeos, de ideias novas, tu vais acoplando na tua área de trabalho. (U2)

Para a dimensão clima social, U2 alega que o contexto das disciplinas da universidade (Du) favoreceu a forma como ela estabelece as relações sociais com seus alunos. Através da observação do comportamento de interação pessoal que alguns professores da universidade estabeleceram em sala de aula, ela verificou a melhor forma de se relacionar com seus alunos:

Eu percebo até mesmo dentro das disciplinas da faculdade, o professor ele chega numa postura mais rígida, ele chega, impõe as regras e ementas dele: “vai ser assim, assim e assim”, mas conforme vem a resposta da turma, ele vai manter firme, ou vai amaciando e interagindo. Então, eu percebo pelos professores que eu tive na minha graduação. (U2)

Na mesma dimensão, U2 alega que, para despertar o interesse e a motivação dos alunos em relação às suas atividades, o contexto dos estágios obrigatórios (Eo) foi fundamental para aguçar o sentido de criatividade e motivação do professor. Para a

universitária, através da diversificação de práticas esportivas, ela percebeu que foi possível estimular e motivar seus alunos a se engajar nas atividades, conforme se verifica em sua fala:

Mas, o estágio me ensinou a ser criativa e a despertar a motivação dos alunos. [...] Então, eu acho que tem vários esportes que dá para trabalhar na escola, sabe? Jiu Jitsu é uma delas que dá de trabalhar em escola. O rugby tem a sua natureza muito importante, mas tem um pouco de preconceito, porque tem muito contato, então, as meninas já não gostam de participar tanto. Pode usar badminton, né? Uma coisa que dá muito certo é fazer esporte adaptado com eles. Faz eles jogarem vôlei sentado no chão, eles morrem de rir, eles acham muito engraçado. Eles adoram! O futebol de cego sabe? Trazer um pouco de conscientização. Então, é uma coisa diferente, é um esporte conhecido, mas é uma coisa diferente. (U2)

Como foi visto, U2 acredita ter construído sua AED na dimensão instrução, através da fonte de persuasão social, mediante a orientação dos professores de estágio e de seus familiares; por intermédio das experiências diretas, através das intervenções práticas no contexto profissional e esportivo. E, em menor proporção, a fonte de experiência vicária, por intermédio da observação do professor de Educação Física na escola. Para a dimensão organização, os resultados apontam que a principal fonte de AED foi a experiência vicária, nas situações de observação de professores nas disciplinas da universidade, seguida da observação de vídeos na *web* e da fonte de experiência direta, por meio das experiências de prática no contexto profissional e das experiências de prática no contexto esportivo. E com menor impacto, a fonte de persuasão social, diante dos *feedbacks* dos professores da universidade nos estágios. Quanto à dimensão clima social, as principais fontes foram a experiência vicária, observando o professor da universidade nas disciplinas, e a experiência direta, nas situações de ensino nos estágios obrigatórios. Portanto, as fontes de AED mais citadas por U2 foram, na dimensão instrução: persuasão social, experiências diretas e a experiência vicária; dimensão organização: experiência vicária, experiência direta e a persuasão social; dimensão clima social: experiência vicária e a experiência direta.

A universitária 3 (U3) é uma jovem de 23 anos de idade que teve como referência para a escolha de sua profissão, a mãe, que também é professora. Por isso, esteve inserida no meio escolar desde cedo, revelando identificação com a escola e com a Educação Física. Além das aulas de Educação Física, U3 participou de aulas de karatê e futsal no contra turno escolar, considerando-se uma pessoa muito ativa. No karatê, U3 chegou a competir em nível nacional, disputando o brasileiro nas categorias juvenis, enquanto no futsal participou de torneios municipais, vinculados à escola. Além de se inserir cedo no contexto escolar, ela tratou de iniciar sua carreira docente da mesma forma. Logo quando estava na segunda fase da graduação, prestou o processo seletivo para trabalhar como professora substituta de Educação

Física na rede estadual de Educação. Além de trabalhar desde a segunda fase como professora substituta, ela trabalhou no programa de iniciação à docência (PIBID), envolvendo-se com a iniciação científica e participando de grupos de pesquisa e congressos.

Com relação à dimensão instrução, para essa universitária, as observações de seus professores nas disciplinas da universidade (Du) forneceram as bases conceituais necessárias, permitindo que ela elaborasse atividades ajustadas ao nível de conhecimento e/ou habilidade de seus alunos:

Pela graduação, né, no sentido que também claro, né, a gente sempre procura ver as necessidades dos alunos, mas a gente tem que ter também uma questão base. [...] Foram algumas disciplinas, eu acho que na disciplina de didática (1,2), que trabalhou bastante essa questão dos conteúdos. Foi observando, durante as aulas, os slides que os professores traziam. (U3)

Na mesma dimensão, a universitária acredita que o fato de haver bons professores de Educação Física no período escolar (Es) corroborou para a forma como ela ensina em suas aulas, bem como em sua entrada e permanência no esporte. Para ela, seus professores foram um modelo de referência, que serviu de base para ela realizar suas primeiras aulas, conforme afirma:

Isso foi um processo. Durante o meu período escolar, eu tive bons professores de Educação Física, por mais que tenha muito a questão da escola pública. Mas eu tive bons professores nas escolas públicas que eu estudei, então, acho que a referência começou ali. Então, eu me interessava nas aulas de Educação Física não só porque eu gostava da prática, mas porque eu entendia o que eu estava fazendo, aquilo ali é importante. E desde o meu período escolar eu nunca deixei de fazer atividade física, os esportes, então, foi a partir disso, eu tive alguns professores como referência. (U3)

Quando indagada a respeito da maneira como fornece suas instruções finais de aula, U3 alega que, ao longo das experiências de sua prática profissional como professora de Educação Física (Pr), adquiriu confiança ou AED suficiente para realizar os procedimentos com sucesso. Para a universitária, o início de sua vida como docente foi bem diferente, pois faltavam experiências, conforme se verifica a seguir:

Foi na questão de necessidade, essa foi uma questão por minha parte mesmo. [...] Ao longo do tempo, como eu disse no início, não era assim, no início era tudo diferente, porque eu estava me adaptando ao contexto também. Então, teve todo um processo, foi a questão da experiência, tudo é acumulativo. (U3)

Ainda na mesma direção, U3 reconhece que obteve seu repertório de atividades através da observação e participação nas disciplinas da universidade (Du), mas principalmente nas experiências práticas em eventos e palestras (Cu), que promoviam dinâmicas

diversificadas. Para a universitária, essas situações foram importantes para ampliar seu repertório de atividades:

Observando, participando, e não somente as aulas, mas tiveram palestras e também encontros na universidade que proporcionaram. Teve laboratórios de pesquisas que realizaram eventos práticos, onde se aprendem dinâmicas e formas diferenciadas de trabalhar. (U3)

De modo semelhante, para a dimensão instrução, U3 acredita que através das redes sociais e da observação de vídeos na *web* (Vi), ela conseguiu se atualizar e buscar novos repertórios de atividades. Para ela, as redes sociais foram também ferramentas importantes para manter contato com outros profissionais e, conseqüentemente, ampliar seu repertório:

[...] é muito importante, eu procuro manter vários contatos nas redes sociais e tudo mais, até porque quanto mais contato melhor, quanto mais informações, mais vídeos assistidos melhores e maiores serão seus repertórios de atividades. E eu sempre estou tentando me atualizar nesse sentido. (U3)

Para a dimensão organização de U3, ela afirma que foi a partir das experiências práticas no contexto das disciplinas (Du) de caráter teórico-prática da universidade que obteve suas crenças para organizar e trabalhar com materiais recicláveis, bem como a partir das intervenções de ensino nos estágios obrigatórios (Eo), conforme destaca:

[...] eu gosto muito também de trazer, pedir às vezes para os alunos trazerem material reciclável, nós já fizemos bocha com material reciclável. Então, às vezes, quando não tem, a gente tenta pedir para os alunos trazerem materiais e a gente tenta fazer, se não a gente muda o contexto [...] na graduação também a gente teve a disciplina de esporte de aventura, a gente teve algumas disciplinas que enfatizavam bastante a questão de organização e construção dos materiais, em função da questão do meio ambiente, dessa preocupação de trabalhar com materiais recicláveis. Então, foram as experiências dando aula nos estágios e as disciplinas da graduação que proporcionaram. (U3)

Ainda, na dimensão organização, U3 acredita que aprendeu a realizar a gestão do tempo das aulas durante os estágios obrigatórios (Eo). As situações de observação de aulas, as orientações recebidas dos professores da universidade e o acúmulo de experiências de prática no ensino, melhoraram a forma como ela lida como a gestão do tempo das aulas:

Essa questão do tempo é mais a questão de prática pessoal, aqui na universidade nós observamos diversas situações em disciplinas de estágio, eles falavam bastante “cuida com o tempo”, e no estágio também foi assim, eu sempre terminava aos 45min., eu sempre terminava bem em cima. [...] antes no começo dos estágios era

bem pior, no começo eu chegava a passar do tempo, hoje não passo, mas sempre fico entre os 40 e 42min. Porque em uma aula de 45min. dá um tempinho rápido para fazer um feedback e subir, mas no início fazia uns 50min. (U3).

A universitária ainda afirma que aprendeu a fazer a gestão dos espaços e ambientes de suas aulas a partir das intervenções práticas, enquanto exercia a função de professora de Educação Física na escola (Pr). Para ela, a diversidade de ambientes de prática encontrados e a necessidade de se ajustar às condições que as escolas ofereciam para trabalhar foram as situações que contribuíram para a criação das crenças, segundo relata:

Foram mais as experiências enquanto professora. Como em cada ano eu trabalhei em uma escola diferente, por causa do processo seletivo, então, eu verificava realidades diferentes, escolas que disponibilizam mais, outras, menos espaços. Então, você tinha que se ajustar de acordo com cada opção que era oferecida. Então, foram mais as experiências. (U3)

Quando questionada acerca do clima social e do modo como promove a relação entre o professor e o aluno, U3 indica que as experiências pessoais de sua infância no contexto escolar (Es) forneceram os conhecimentos necessários para obter a melhor forma de se relacionar com os alunos. Para ela, enfrentar essas situações de relacionamento social contribuiu também para intervir melhor nas relações sociais de seus alunos:

Isso eu tiro mais pelo meu período escolar, que acho que foi bem importante, eu tinha uma boa relação com meus professores de Educação Física, eu gostava, então, querendo ou não tu traz aquilo para você, aquelas experiências, os fatos ocorridos, e com certeza na tua prática você vai querer que isso aconteça novamente. (U3)

Como se percebe, U3 acredita ter construído sua AED na dimensão instrução, através da observação de professores da universidade, das escolas, de Educação Física na idade escolar e de vídeos. E também, através das experiências nos estágios, participando de aulas práticas na universidade, realizando cursos práticos e recebendo orientações de colegas de trabalho.

Na dimensão organização, as principais experiências foram: as intervenções práticas nos estágios obrigatórios, quando exercia a função de professora de Educação Física no contexto profissional; as experiências de prática nas aulas de Educação Física Escolar; as situações observando o professor da escola nos estágios; e as orientações de professores da universidade logo após sua intervenção nos estágios. Quanto à dimensão clima social, a principal experiência foi a participação em aulas práticas na Educação Física escolar. Desta forma, entende-se que as fontes de AED mais citadas por U3 foram, na dimensão instrução:

experiência vicária, direta e de persuasão social; dimensão organização: experiência direta, vicária e de persuasão social; dimensão clima social: experiência direta.

O universitário 4 (U4) é um adulto de 42 anos de idade que trabalha na área de Educação Física desde que cursou magistério, no ensino médio. Para U4 é um sonho, depois de 20 anos, ter concluído magistério em Educação Física e estar próximo de concluir a graduação na mesma área. Sua carreira como docente teve início em 1995, logo após o magistério. Desde então, ele tem trabalhado em escolas particulares, com educação infantil, séries iniciais, ensino fundamental 2 e ensino médio, assim como em escolas de iniciação esportiva, na modalidade de futsal. Praticante de capoeira desde os 8 anos de idade, U4 afirma que a capoeira foi a principal inspiração para fazer o curso de Educação Física. Além da capoeira, U4 fez boxe, *jiu jitsu* e *muay thai*. Contudo, desde que iniciou a graduação há três anos e meio, não atua mais na área, pois, nesse período, passou a frequentar grupos de pesquisa, visando ingressar na pós-graduação em nível de mestrado.

Os resultados mostram que, na dimensão instrução de U4, o contexto das disciplinas esportivas da universidade (Du) possibilitou situações de intervenção para o ensino em atividades de jogos e brincadeiras educativas. Através de experiências de observar e participar de aulas práticas das disciplinas de ginástica e atletismo, ele acredita que é possível criar situações de aprendizagem mais lúdicas e motivadoras aos alunos, conforme destaca:

Quando eu fiz aulas com o professor de atletismo, ele fez inúmeras atividades que eu achei muito legal para aplicar à licenciatura. Então, as atividades que ele fez aplicadas à licenciatura, não necessariamente ao atletismo em si, era uma espécie de um educativo, uma espécie de atividade que viesse a estimular para fazer as atividades técnicas do atletismo. Mas aquilo ali eu peguei muita bagagem, tenho até hoje anotado. Outros, por exemplo, a aula de ginástica, fora de série assim, muita coisa que tu podes inovar, muita coisa que tu podes aplicar, muitas atividades que fogem um pouco daquela aula tradicional que eu costumei a dar por muito tempo.
(U4)

Na mesma dimensão, U4 afirma que o contexto de estágio obrigatório (Eo) foi fundamental para perceber novas estratégias para estimular a autoavaliação dos alunos. Para o universitário, as experiências de observar o professor da universidade realizando atividades de ensino e receber orientações em aulas teóricas do estágio, foram imprescindíveis para criar uma percepção da AED, de modo que ele ainda se lembra das aulas, debates e discussões:

Isso é uma bagagem que eu adquiri na universidade. Eu acho que foi no estágio dois, se eu não me engano, que nós entramos em um debate com uma excelente professora da universidade, era uma excelente profissional, muito competente. [...] E em uma das discussões, debatemos a questão da autoavaliação. Ela abordou esse

tema e me fez ver que é possível estimular a autoavaliação de meus alunos, então, é algo que realmente eu guardo, eu guardo o material que ela deu. (U4)

Ele acredita que o fato de ter iniciado muito cedo no esporte (Ep), mais especificamente na capoeira, possa ter colaborado com a forma com que ele realiza os procedimentos de instrução no início das aulas. Para o universitário, a maneira como ele realiza as suas aulas tem relação direta com o seu professor ou mestre de capoeira, sendo, portanto, um modelo de referência:

Como eu falei, fiz esporte muito cedo, com nove anos de idade já praticava capoeira e um dos exemplos que eu tive, de professor, enfim, de alguém que ensinava, foi o meu mestre da capoeira, e por incrível que pareça, ele foi um modelo, uma referência que eu tive e que talvez, inconscientemente, não sei, mas eu acabei seguindo essa maneira. (U4)

Ainda na dimensão instrução, U4 alega que o fato de ter bons professores de Educação Física durante o contexto escolar (Es), ao responder com clareza aos seus questionamentos, possa ter desenvolvido sua maneira de orientar seus alunos. Ele recorda, com clareza, a forma como um de seus professores respondia ao questionamento de seus alunos, sempre humilde no reconhecimento de suas limitações e disponível para obter as melhores respostas e conhecimentos:

Mas eu tive bons professores de Educação Física, excelentes, e eu lembro que eu tive um professor que sempre dizia isso, era uma característica dele: “olha pessoal, eu não sei tudo, se alguma coisa eu não puder responder eu vou correr atrás e pesquisar”. E aquilo ali me marcou sabe, eu falei, “poxa”, aquilo ali é uma demonstração de humildade, de humanidade, de sabedoria e conhecimento, porque é óbvio que o conhecimento está ali para se correr atrás e aquilo ali eu guardei pra mim. Então, é uma frase que eu também costumo usar e eu digo ao pessoal, se eu não souber, vou correr atrás da resposta e tentar responder depois. (U4)

Além disso, U4 indica que as experiências de prática profissional (Pr) obtidas ao longo do tempo forneceram os conhecimentos necessários para orientar, corrigir e elogiar seus alunos. Para ele, o confronto com as situações reais de aprendizagem, o reconhecimento de suas dificuldades pessoais no ensino, estimularam sua reflexão e o aprimoramento em sua forma de orientar os alunos:

Então, é outra coisa também que eu fui aprendendo com o tempo a questão do feedback. Para ser bem sincero, já cometi grandes erros nesses meus tempos de aula, grandes erros de dar feedback errado, na hora errada, de não falar de forma apropriada, às vezes, estar cansado, estressado do dia ou da turma, e às vezes o aluno precisar de uma palavra de motivação e a gente deixar passar aquele momento, eu acredito que hoje eu sou mais maduro, sou melhor para aplicar essas correções e orientações, enfim, mas ainda tenho que caminhar bastante. (U4)

Quando perguntado sobre a maneira como finaliza suas aulas, U4 reconhece que termina, sempre que possível, com *feedbacks* positivos. Para o universitário, esse jeito de finalizar as aulas foi adquirido na realização de cursos (Cu) de liderança, fora do contexto da Educação Física, conforme expõe:

Eu finalizo as minhas aulas, sempre que possível, mas o que eu sempre tento fazer é dar um feedback de novo. [...] um bom feedback rápido, de um minuto que seja, falando o que aconteceu, os pontos positivos, onde eles saíram bem e o que precisa melhorar. Eu termino novamente com um novo estímulo, dizendo e enfatizando um ponto positivo, geralmente eu faço isso. [...]. Já tive algumas palestras que eu já fiz também sobre liderança e que não é muito da área da Educação Física, mas eu fiz esse curso, eu aprendi essa ferramenta assim de finalizar com um retorno e que me estimulou a fazer. (U4)

No que se refere à dimensão organização, ele acredita que a forma como realiza a gestão do tempo decorre de suas experiências de prática no ensino e do convívio com outros professores no contexto de prática profissional (Pr), observando seus colegas de escola a ensinar ou na troca de informações e experiências entre eles:

É experiência também, experiência de prática. [...] Professores que trabalharam comigo nessa minha vivência na docência, meus colegas de trabalho me ajudaram bastante nessa construção. Porque é difícil, eu me formei lá no técnico em 1995, aí passam vinte anos, você não vai lembrar-se do professor lá, a memória é assim substituída o tempo inteiro, por informações mais frescas. Então, o dia a dia, a observação e convívio com colegas, auxiliam bastante. (U4)

Quanto à dimensão clima social, U4 confessa que adquiriu o conhecimento para motivar seus alunos, em relação à matéria e/ou conteúdo, no contexto das disciplinas da universidade (Du). Para o universitário, foi através das orientações e ensino do professor da universidade, em uma disciplina teórica, que ele percebeu como motivar seus alunos:

Então, aqui na universidade eu tive uma disciplina muito legal também, que foi Psicologia do Esporte. Lá, nós abordamos a motivação no esporte. Foi muito legal, foi bacana. Assim, nós demos uma aprofundada um pouco maior e trouxe uma bagagem interessante que me fez aprender a motivar meus alunos. (U4)

Ainda na mesma dimensão, U4 acredita que o contexto profissional (Pr) foi fundamental para despertar os conhecimentos necessários e estabelecer um bom clima social entre os alunos durante suas aulas. Para ele, foi através da observação de colegas de trabalho e de suas experiências de prática profissional que obteve os conhecimentos para identificar as melhores formas de estabelecer e mediar a relação social entre os alunos:

Durante esses meus anos foi tudo observação, quando eu me refiro a colegas de trabalho e à diferença que a gente vai aprendendo. Aqui na universidade, se eu

fosse levar essa bagagem hoje, se eu fosse zerado e nunca tivesse vivido uma experiência nesse sentido, se eu saísse daqui hoje poderia dizer que eu raramente vi isso aqui na universidade, foi raro alguma direção didática nesse sentido. Essas perguntas que tu estás me fazendo aqui eu raramente observei, raro não lembro, sinceramente uma, duas vezes foram citadas, e é algo do dia a dia, é algo que você vai vivenciar lá fora, não de maneira nenhuma desprezando obviamente nada, todo o conhecimento ele é útil e bom. (U4).

Percebe-se, então, que U4 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, por meio de experiências ligadas à observação de professores nas disciplinas da universidade e de seu mestre de capoeira; através das orientações dos professores universitários, das orientações em cursos e dos conselhos de seu professor de Educação Física na idade escolar; por meio das experiências de ensino enquanto exercia a função de professor de Educação Física e durante as práticas realizadas nas disciplinas da universidade. Na dimensão organização, destacam-se as experiências de ensino enquanto exercia a função de professor de Educação Física, os *feedbacks* e as observações de colegas de trabalho. Quanto à dimensão clima social, a principal experiência foram os *feedbacks* dos professores da universidade. Logo, as principais fontes de AED foram, na dimensão instrução: experiência vicária, de persuasão e direta; dimensão organização: experiência direta, vicária e de persuasão; clima social: persuasão social.

O universitário 5 (U5) é um jovem de 24 anos de idade que começou a se interessar por esportes ainda quando estava no ensino médio. Por ter afinidade com o esporte, logo começou a se destacar, sendo atleta escolar. Como atleta, disputou competições em nível estadual (OLESC, JESC), treinando por cerca de 4 anos. Porém, nem sempre teve tanto destaque, pois, segundo U5, foi graças a um bom professor de Educação Física que ele começou a praticar esportes e a ser incluído nas aulas, porque antes ele se sentia excluído. Através desse modelo de professor, encontrou motivação suficiente para prestar o vestibular. Logo que entrou na universidade, tratou de continuar a praticar esportes, só que dessa vez foi o atletismo. Quando estava na sexta fase, U5 teve sua primeira experiência, trabalhando como professor em uma escola privada por seis meses. Nesse mesmo período, começou a participar de um projeto de extensão na universidade, onde exercia a função de instrutor de academia, trabalhando nesse projeto até a colação de grau.

Quando questionado sobre a forma de iniciar suas aulas, na dimensão instrução, U5 acredita que foi através das vivências, no contexto das disciplinas da universidade (Du), que ele percebeu como promover em suas aulas de Educação Física um começo, meio e fim, conforme salienta:

Eu acho que foi aqui na graduação. Acho que foi em alguma disciplina teórico-prática. Mas eu lembro a disciplina de Educação Física Escolar 1, que a professora sempre meio que trabalhava com a gente esse cuidado de conversar com os alunos antes, não sei o quê, tipo, dar um começo, meio e fim para uma aula. (U5)

Na dimensão instrução, ele afirma que obteve seu repertório de atividades enquanto ensinava no estágio obrigatório (Eo). Para o universitário, a maioria de suas práticas de ensino nos estágios forneceu as informações sobre a qualidade de sua intervenção, à medida que os alunos indicavam o grau da satisfação e alegria durante a diversidade de atividades que realizava:

É aquela coisa, tento sempre fazer alguma coisa que seja bom para ambas as partes. Tanto para você, digamos satisfação de estar trazendo algo de diferente. Pelo menos para mim, é muito bom, me deixa muito satisfeito quando o meu aluno me diz, “poxa que legal essa aula, não sei o que, eu nunca fiz isso”. É a satisfação deles, no caso, o retorno para mim, mas a satisfação deles também. De tornar algo chato, maçante que o aluno esteja fazendo de maneira obrigatória, em algo prazeroso. (U5)

Na mesma dimensão, quando indagado sobre a forma como faz para que seus alunos acreditem em suas capacidades para realizar as atividades de aprendizagem, U5 alega que a sua prática, enquanto atleta (Ep), fez com que ele adquirisse maneiras para estimular o engajamento dos alunos:

[...] eu tento colar ali com ele, chegar junto dele e dar um incentivo, aí a partir do momento que eu consigo encorajar ele, eu dou um feedback positivo. Talvez para deixar ele mais seguro, mais confiante. Posso dizer que foi pela prática enquanto atleta, recebendo feedback e compreendendo o porquê que eu aprendi a fazer dessa forma. (U5)

Além disso, na dimensão instrução, U5 declara que, em função de algumas aulas de Educação Física vivenciadas na idade escolar (Es), ele passou a promover aulas diversificadas para seus alunos, a fim de que valorizassem o aprendido. Para o universitário, os alunos passam a valorizar quando as aulas não são monótonas, conforme se verifica em suas palavras:

Então, eu gosto sempre de pegar uma bolinha de rugby ali e levar para os alunos para eles conhecerem um esporte novo. Então, eles começam a valorizar porque eles se interessam, porque é algo diferente e tudo mais, eles se importam com isso, quando saí da mesmice. Eu acho que foi em função da minha própria experiência enquanto aluno da escola, porque eu sempre fui aluno do famoso “rola a bola né”. (U5)

Relativamente à dimensão organização, ele alega que o contexto das disciplinas de caráter teórico-prático da universidade (Du) proporcionou algumas estratégias práticas para realizar a organização das turmas. Para U5, as orientações recebidas ao longo das atividades realizadas na disciplina fizeram com que ele adquirisse diferentes modos de organização para cada ciclo de ensino:

Juntar eles em grupo, explicar a atividade, no primeiro ciclo. O “prézinho”, a pré-escola, creche, filinha, senta, conversa. O segundo ciclo do fundamental, ensino médio, junta o grupo, explica a atividade, faz a atividade. A professora da disciplina de Educação Física Escolar sempre focava naquela coisa das formações. Ela nos levava para o ginásio da universidade e tinha que ter a questão das formações. Então, isso foi uma maneira de aprender a organizar a turma. (U5)

Quanto à mesma dimensão, U5 indica que os *feedbacks* dos professores de estágio obrigatório (Eo) da universidade foram fundamentais para fazer a gestão dos materiais com eficácia. Para o universitário, não só as orientações, mas também a disponibilidade no uso dos recursos físicos e estruturais dos locais de estágio, facilitaram a sua intervenção:

A maioria das minhas experiências foram com estágio e felizmente todos os meus estágios eu tive bastante recurso material disponível, então, eu sempre tive o cuidado de ver isso e aquilo. Vou trabalhar dentro daquilo que está dentro da minha realidade, então, a minha organização é inicialmente ver o que tem, para depois organizar um pouco daquilo. [...] Foi escutando os professores de estágio da universidade, “ó olha o que tem na escola, olha bem, vê os materiais que os professores usam, tentem utilizar materiais que não sejam muito escassos, [...] então toma esse cuidado”. (U5)

Na dimensão clima social, ele afirma que, através de sua intervenção prática nos estágios (Eo), ele entendeu o que fazer para despertar o interesse e a motivação de seus alunos em relação à matéria e/ou conteúdo ensinado. Para o universitário, os alunos estão cada vez mais desmotivados, e por esse motivo, ele acredita que aulas diversificadas podem motivá-los:

Ali tu tentas estimular a partir de uma atividade diferente, alguma coisa. Alguns se engajavam em uma coisa diferente, outros não têm jeito. [...] na minha época, desde a creche, até o ensino médio, Educação Física era o “Supra Suma”, era a melhor coisa que tinha, e hoje eu vejo uma realidade totalmente diferente, a questão do desinteresse. [...]. Então, por meio da prática nos estágios, eu tento estimular eles para que façam a prática e tentar levantar um pouco esse índice de baixa participação. (U5)

Em relação à dimensão clima social, quando questionado sobre a forma como mantém uma boa relação pessoal com seus alunos, U5 admite que as experiências de sucesso e

insucesso, no contexto de prática profissional em uma escola particular (Pr), forneceram um guia de intervenção para a manutenção das relações com os alunos, conforme destaca:

Às vezes, tentava, às vezes, tinha como, às vezes, não tinha como. Eu mandava fazer uma atividade em dupla, já ia pela afinidade. Aí eu tentava mudar de dupla, já via que um da dupla tinha rixa com o outro, [...] Então, para evitar problema, deixava a aula fluir de vez [...] Foi tentativa e erro, porque sei lá, tentava fazer uma coisa dinâmica e fazer os grupos mudarem, aí eu essas situações, aí, tem que evitar, né?. Então, deixei de fazer, então, foi tentativa e erro. Tentei não deu certo, beleza, vai ficar assim. (U5)

Como se percebe, U5 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, através das experiências práticas nos estágios obrigatórios, durante a Educação Física escolar, enquanto atleta e nas disciplinas da universidade. Na dimensão organização, destacam-se as experiências de ensino nos estágios obrigatórios e os *feedbacks* e observações dos professores universitários durante os estágios e nas disciplinas. Quanto à dimensão clima social, as principais experiências foram as práticas de ensino nos estágios e a função de professor de Educação Física no contexto profissional. Assim sendo, as principais fontes de AED foram, na dimensão instrução: a experiência direta; a dimensão organização: experiência direta e de persuasão; clima social: a experiência direta.

O universitário 6 (U6) é um jovem de 22 anos de idade que esteve ligado ao esporte desde a infância. Quando ainda estava no ensino fundamental II já pensava em fazer Educação Física. Além do futebol, U6 praticou boxe, *taekwondo*, judô, vôlei, handebol e natação, paralelos ao futebol, modalidade que ele pratica desde os 7 anos de idade. No futebol, U6 passou por todas as categorias de formação de um clube profissional, até a categoria juvenil, aos 16 anos. Disputou várias competições em nível estadual, quando preferiu parar para estudar. Em função de sua grande experiência, acabou ingressando no curso de licenciatura em Educação Física, onde, desde a primeira fase, trabalha com natação em uma academia.

Para a dimensão instrução, U6 afirma que, ao longo da formação inicial em Educação Física, as vivências de prática pessoal em algumas disciplinas esportivas (Du) promoveram o entendimento necessário para realizar os procedimentos de instrução inicial em suas aulas. Para o universitário, as disciplinas sempre seguiam a lógica de que a instrução das atividades devem sempre ir do mais simples para o complexo, segundo comenta:

Foi durante o curso porque, por exemplo, vamos pegar a disciplina de basquete. Nós começávamos a aprender o basquete, primeiro a se movimentar, como é uma parada brusca, para depois lá na frente, depois de seis ou sete aulas, começar

a pegar na bola, como é que se marca, como é que se posiciona no basquete, qual a posição de um pivô ou de um armador. Então, a gente sempre tinha isso em mente, e eu acho que é isso, sempre começando do mais básico para eles entenderem o contexto do jogo para depois ir especificando. (U6)

Na mesma dimensão, U6 aponta que, durante o período de observação das aulas dos professores das escolas nos estágios obrigatórios (Eo), ele percebeu que sua turma ficava muito espalhada pela quadra, o que dificultava as instruções iniciais. Então, após refletir com seu colega de estágio, eles adotaram a estratégia de reunir todos os alunos para, assim, proceder ao início das atividades e das instruções iniciais:

Quando eu estava no meu estágio, o número dois. Nós chegávamos lá para dar aula e a professora não explicava o conteúdo diretamente para os alunos, tinha alguns alunos em um canto da quadra e outros no outro canto da quadra. E quando foi para dar aula, quando começava as atividades, os alunos não sabiam o que era para fazer. Então, nós começamos a notar o seguinte, que nós íamos reunir todos os alunos aqui e íamos explicar o conteúdo e a partir daí nos começaríamos as aulas. Porque se não depois teria que explicar tudo de novo e aqueles alunos que estavam lá do lado eles não iriam entender quais eram as atividades ou o objetivo, então, a gente adotou essa maneira. (U6)

Quando questionado sobre a forma de instruir os alunos para acreditarem em suas capacidades no intuito de realizar bem as atividades, ele cita que as experiências de prática pessoal no contexto esportivo (Ep) transmitiram a confiança e a ideia de que, com muito treino e dedicação, todos podem realizar bem e acertar as atividades. Para o universitário, as situações de treino sempre o motivaram para a realização dos exercícios. Assim, ele acredita que seus alunos também sejam capazes de realizar:

Essa experiência com certeza foi lá quando tive a experiência de atleta no esporte, porque como era esporte coletivo, então tinha muito: “ah, errou um passe, errou um chute”, na próxima tu acertas, vamos lá e treinava, e fazia, sei lá, quinhentos mil passes em um dia, treinávamos muito. Então, tinha muita motivação, se errou hoje, mais amanhã é outro dia, amanhã vai ter jogo de novo e amanhã tu acertas. [...] e eu tento trazer isso para os meus alunos, tu ir melhorando sempre a cada aula sempre melhorando, que um dia vai acertar e vai dar certo. (U6)

Ainda na mesma dimensão, o contexto profissional (Pr) foi apontado por U6 como uma experiência importante para valorizar o que se aprende. Para ele, algumas situações assimiladas enquanto ensinava a natação o fizeram refletir sobre o que e como ele ensina, bem como o que seus alunos aprendem, conforme se verifica no excerto a seguir:

Até hoje isso acontece com os alunos às vezes, quando acontece alguma coisa que o aluno valoriza muito, isso ele vai usar para o futuro dele. Como exemplo, teve uma menina com oito anos na época, nós fomos fazer um festival de natação e ela foi sair do bloco. E eu sempre cobrava muito dela aberta teus óculos, o máximo

possível, arruma a touca. E eu como técnico, sempre tenho o costume de olhar e apertar bem os óculos, acertar a touca da natação, e nesse dia, eu não sei por que, eu também não olhei o da menina. Estava lá estava cheio de meninos, lá cheio de atletas e aí ela pegou e foi saltar, foi na prova, acho que era 25 metros era só ida. Quando ela saltou, ela perdeu os óculos e ela não conseguiu enxergar mais nada, nadou até no outro lado no escuro e acabou atrapalhando muito ela. Então, eu tirei assim depois quando nós fomos conversar eu não briguei com ela, só fui conversar com ela, parte de mim e dela errou, foram erros de nós dois não valorizamos tudo o que fizemos lá no treinamento, não utilizamos isso no dia da prova e acabou dando errado. (U6)

O universitário também declara que, por causa da necessidade de constante atualização, por parte dos professores, para verificar novas possibilidades de intervenção e repertórios de atividades atualizadas, ele realizou cursos (Cu) para obter um maior conhecimento, a fim de aperfeiçoar seu ensino, exercícios e possibilidades de intervenção: *“Então, na parte de professor, eu sempre tento por eu mesmo buscar o conhecimento, fazer cursos, aperfeiçoar, porque eu acho que isso vai me ajudar a me tornar um bom professor e no futuro vai ajudar a mim e meus alunos”*. (U6)

Além disso, ele reconhece que seu repertório de atividades e exercícios foi adquirido na busca por conhecimento no contexto virtual (Vi), observando na *web*, em sites e vídeos, obtendo diferentes maneiras de ensinar e fazer as atividades. U6 acredita que muitas vezes não são os alunos os que não sabem fazer, mas sim, os professores que não sabem ensinar. Neste sentido, ele busca diferentes formas de ensinar na internet para facilitar o entendimento de seus alunos:

Eu sempre busco, é claro, aprender sempre é bom, né, porque tu sempre buscas em livros, na internet tem um monte de coisa, tem até um site aonde os professores e treinadores postam os vídeos das aulas e os treinamentos deles. Você vai lá, observa e pode tirar alguma coisa daquilo ali para tua aula. Porque eu sempre tenho uma frase em mente: “não são os alunos que não sabem fazer, muitas vezes é o professor que não sabe explicar”. [...] Então, às vezes tu estas explicando de uma maneira ali batendo naquela tecla e o aluno não consegue aprender, aí você vai lá, pega outro exercício, de outro jeito, explica, e às vezes o aluno consegue entender melhor. (U6)

Quanto à dimensão organização, ao ser indagado a respeito da forma como realiza a gestão do tempo de suas aulas, U6 acredita que quanto maior a experiência de prática no ensino, maior é a AED para gerir o tempo das aulas. Para o universitário, as intervenções de prática no contexto dos estágios obrigatórios (Eo) foram fundamentais para desenvolver a confiança necessária para gerir o tempo:

Essa questão do tempo também é muito do professor, quanto mais tempo de experiência o professor tem, melhor ele consegue gerir essa questão de tempo. [...] Então, quando o professor é inexperiente, como eu que estou começando agora, é

muito difícil, tu planejas a atividade ali, mas tu nunca aplicaste aquela atividade numa turma. Então, tu não sabes se ela vai durar dez minutos, quando o professor já é mais rodado ele já sabe. [...] só com a prática mesmo durante os estágios que eu fui aprendendo há gerir o tempo. (U6)

Em relação à dimensão clima social, quando perguntado sobre a forma como faz para motivar seus alunos acerca da matéria e/ou conteúdo ensinado, U6 afirma que desenvolveu os conhecimentos necessários para intervir na motivação de seus alunos através das orientações e cobranças de professores da universidade durante os estágios obrigatórios (Eo). Ele observa: “[...] foi durante os estágios a professora da universidade cobrava muito isso de nós, por exemplo, os dois alunos lá não estão fazendo, não estão fazendo direito e estão só brincando, o que tu vai fazer lá para trazer eles para a sua aula”? (U6)

Como se evidencia, U6 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, através de experiências de prática de ensino nos estágios obrigatórios, no contexto profissional, nas disciplinas da universidade, no esporte e durante a realização de cursos. E também por meio da observação do professor da escola nos estágios e de vídeos no contexto virtual. Na dimensão organização, destaca-se a experiência de ensino nos estágios obrigatórios; na dimensão clima social, os *feedbacks* e as orientações dos professores da universidade, nos estágios. Assim, as principais fontes de AED na dimensão instrução foram: experiência direta, experiência vicária; organização: experiência direta; clima social: persuasão social.

O universitário 7 (U7) é um jovem adulto de 32 anos de idade que ingressou no curso de licenciatura em Educação Física porque valorizava, desde jovem, a importância da atividade física para as pessoas. Muito ativo, sempre gostou de praticar atividade física, esportes e brincadeiras populares. Suas experiências esportivas foram ligadas a escolas de iniciação esportiva, nas modalidades de futebol, natação, judô, além de skate e surf. Por volta de 27 anos, U7 reconheceu que era preciso se formar, e se possível, em uma área que gostasse verdadeiramente. Foi então que prestou vestibular para licenciatura em Educação Física, porque era um curso noturno, e assim, ele conseguiria continuar trabalhando. Embora julgasse ter maior afinidade com atividades ligadas ao bacharelado, após a realização dos estágios obrigatórios, U7 acredita que se identifica com a licenciatura. Ele nunca trabalhou como professor na escola, porém, atuou em uma academia como “instrutor/professor”. Ser denominado e chamado de professor na academia motivou ainda mais sua escolha. Na opinião dele, professor “é uma pessoa de respeito, vista por pessoas que entendem e compreendem o mundo”.

Quanto à dimensão instrução, ao ser questionado sobre a forma de elaborar atividades apropriadas para o nível de seus alunos, U7 afirma que os conteúdos verificados no contexto das disciplinas da universidade (Du) e as experiências de prática de ensino no âmbito dos estágios obrigatórios (Eo) propiciaram o entendimento dos conteúdos necessários a serem trabalhados para cada modalidade de ensino:

Foram os conteúdos novos que eu aprendi nas disciplinas da universidade, que eu fiquei muito contente em saber que isso aí se insere na Educação Física e nós podemos aplicar na escola. E também, foi diante das minhas experiências nos estágios que realmente eu fui vendo assim: “Poxa, eu gosto do Ensino Médio por que”? Porque ele dá uma diversidade de coisas que se pode trabalhar, só que o meu foco é tornar uma atividade física algo prazeroso. (U7)

Em relação à dimensão organização, ele acredita ter desenvolvido a AED para fazer a gestão dos materiais de suas aulas, no contexto das disciplinas teóricas da universidade (Du). Para U7, foi através da orientação de uma professora da universidade que ele começou a organizar seu material por meio de anotações e planilhas, a fim de planejar o que vai ser utilizado nas aulas:

Eu aprendi com disciplina de Planejamento Curricular a fazer uma planilha, a professora me ensinou a organizar colocando primeiramente tudo anotado [...] Se tiver muita coisa diferenciada para usar acabo colocando tudo numa planilha e vendo mais ou menos o que eu vou trabalhar. Então, em cima disso eu vou ver se a escola tem. (U7)

Ele também reitera que, no contexto dos estágios obrigatórios (Eo), ele desenvolveu sua eficácia para organizar o tempo de suas aulas. Para o universitário, tudo foi questão de aprender a resolver problemas na prática e perceber, aos poucos, como gerir o tempo de suas aulas:

Na prática! A organização do tempo eu vejo que é com a prática durante os estágios. Não adianta tu pegar, por exemplo, uma gincana com o tempo [...] E tu tem que fazer tudo o que planejou, porque tu organizaste tudo certinho e tem aquele tempo “x” 45 minutos. Às vezes, tu se prendes àquilo ali e se perde na verdade. Então, eu acho que tem que deixar fluir e aos poucos percebendo. Eu estou perdendo muito tempo na contextualização, essas atividades são bem produtivas e não precisa contextualizar tanto porque a própria atividade vai trazendo o diálogo. (U7)

Ainda na dimensão organização, U7 afirma que, ao refletir sobre suas experiências ensinando nos estágios (Eo), e também enquanto estudante na infância, no contexto escolar (Es), ele foi aprimorando a gestão dos espaços e o ambiente de suas aulas. Ele acredita que através de sua reflexão sobre sua experiência, passou a procurar lugares alternativos para

trabalhar, a fim de identificar possíveis ambientes para realizar, de modo organizado, as práticas, conforme argumenta:

Então, fazer um breve reconhecimento do lugar realmente onde tu vai atuar, saber como funciona a escola, saber os espaços alternativos, saber onde tu vai trabalhar em dia de chuva, saber se você tem espaço em sala de aula. Então, tem todos esses critérios. [...] Fazendo reflexão com as minhas experiências ensinando nos estágios e até mesmo de quando eu era estudante. Nossa! Era uma aula totalmente desestruturada, aonde só uma bola ia rolando em espaços assim, onde a escola tinha muita coisa pra fazer. (U7)

Sobre a dimensão clima social, U7 alega que, no contexto de estagio obrigatório (Eo), através de sua experiência de prática de ensino, ele percebeu a valorização de ser professor e também de manter uma boa relação pessoal com seus alunos. Para ele, o retorno por parte dos alunos, o reconhecimento deles sobre sua forma de estabelecer as relações sociais, e também a forma como promovia as atividades, contribuíram ao desenvolvimento de suas crenças para estabelecer as relações nas aulas:

Eles conseguem perceber o “eu” como amigo e o “eu” como professor. O “eu” como amigo é aquele cara que vai brincar, vai falar com eles, no contexto deles, na realidade deles. Mas o “eu” como professor vai chegar e vai mostrar alguma coisa para eles. Vai mostrar um conteúdo, Vai falar sério, vai olhar no olho deles e vai provocar eles com alguma coisa. [...] Nas minhas experiências. No meu aprendizado na escola durante os estágios. Eu estou fazendo o papel de Educador. Então, se eu vou educar, ensinar, eu tenho que valorizar. [...] muita gente vinha e agradecia e começava a elogiar na frente de todo mundo. E chegava aluno novo e dizia: “Esse aqui é nosso professor”. (U7)

Ele também reconhece que as experiências de vida no contexto familiar (Fa) contribuíram para acreditar na sua capacidade de intervir, no que se refere à motivação dos alunos em relação à matéria ensinada. Para U7, foi através da reflexão de um conjunto de situações da vida cotidiana, e com o apoio da família, que ele credita seu cuidado especial na hora de motivar e engajar seus alunos:

Por várias situações que já aconteceu na minha vida. Já sofri bullying e quando você passa por esse tipo de coisa, você consegue enxergar melhor o mundo. Aí quando tu vai viver num lugar onde já passou por aquilo, já presenciou aquela cena, tu vai lembrar e se você ver a pessoa sendo prejudicada, tu vai sentir aquilo de novo. [...] Eu acho que a reflexão ela se constrói junto com a ação e diante do que eu já vivi na minha vida. As dificuldades da minha vida. Perdi meu pai muito cedo. Ficou só eu, minha mãe e meus irmãos. Então fui aprendendo com algumas dificuldades da vida, com a minha família. Eu comecei a trabalhar cedo, então isso aí a gente vai amadurecendo. (U7)

Como se verifica, U7 acredita ter desenvolvido sua AED para a dimensão instrução, através das experiências de ensino nos estágios obrigatórios, bem como através das orientações recebidas dos professores nas disciplinas da universidade. Para a dimensão organização, destacam-se as experiências de ensino nos estágios obrigatórios e de prática durante a Educação Física escolar, do mesmo modo que as situações de observação de professores nas disciplinas da universidade. Quanto à dimensão clima social, ressaltam-se os *feedbacks* e as orientações de seus familiares e as experiências de ensino nos estágios obrigatórios e de prática pessoal. Assim, as principais fontes de AED na dimensão instrução foram: experiência direta e persuasão social; organização: experiência direta e persuasão social; clima social: experiência direta e persuasão social.

O universitário 8 (U8) é um jovem de 24 anos de idade que ingressou no curso de licenciatura em Educação Física que, desde o ensino de base, sonhava em trabalhar ensinando esportes, parte de sua primeira motivação para cursar Educação Física. Ele teve na família suas primeiras referências para praticar esporte, sobretudo de seu pai, praticante de corrida. No esporte, participou de escolas de iniciação esportiva em diversas modalidades, tais como: futebol, judô, natação, boxe, jiu jitsu e muay thai. No caso da natação, praticou por muitos anos, por indicação médica, para melhorar a respiração. Porém, se dedicou até seus 22 anos à natação, chegando a competir em torneios locais. Ele acredita que poderia ter continuado nas lutas, mas preferiu se dedicar aos estudos e terminar a graduação. Como profissional chegou a trabalhar em uma escola particular, substituindo uma professora, e também em um projeto social, exercendo a função de auxiliar de professor de natação. Dedicado ao ensino, U8 busca constantemente se atualizar, realizando cursos de *rúgby* e de iniciação para crianças, além de melhorar sua prática docente.

Ao ser indagado sobre a forma como instrui seus alunos a acreditarem em suas capacidades para as atividades, U8 cita que, no contexto das disciplinas esportivas da universidade (Du), os professores sempre forneciam orientações que o motivaram a fazer as atividades, mesmo que, em muitos casos, não apresentasse níveis elevados de habilidade. Para o universitário, através das orientações e palavras de apoio de seus professores, ele passou a acreditar que também conseguiria fazer as atividades, mesmo com dificuldade em alguns esportes, conforme se verifica a seguir:

Porque na universidade eu me lembro do professor da disciplina de handebol ele dizia "boa, foi bom". A professora da disciplina de vôlei também dizia bastante: "boa". Eu fiz vôlei, daí poxa, eu me achava uma porcaria, mas sempre que eu acertava, a professora falava: "bom U8, boa", e quando não acertava falava:

“vamos fazer de novo”. Mesmo aprendendo em um dia, no outro já tinha esquecido tudo, de tão ruim que eu era, mas a professora sempre estava dando feedback positivo assim. (U8)

Quando perguntado sobre a forma como faz para avaliar a aprendizagem de seus alunos, U8 afirma que através das intervenções de prática de ensino, no contexto dos estágios obrigatórios (Eo), ele percebeu que conseguia acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, segundo argumenta: *Acho que foi nos estágios assim. Acho que basicamente nos estágios. Uma coisa pessoal, e aí, quando eu fiz o estágio, eu consegui perceber que era dessa forma. [...] Sim, ao longo das aulas que eu fui dando nos estágios. Acho que é isso. Acho que foi dessa maneira. (U8)*

Ainda sobre a forma como faz para que seus alunos acreditem em suas atividades, U8 alega que as experiências de prática pessoal obtidas no âmbito do esporte (Ep), que receberam *feedback* dos treinadores, permitiram perceber a importância da motivação para quem pratica esporte. Ele acredita que os *feedbacks* nas situações de prática das lutas também o auxiliaram, melhorando sua técnica e tática, além de manter seu estado de atenção:

Acho que com as experiências no esporte e com a experiência da universidade, que foi um amparado geral assim. [...] Porque, principalmente na luta, quando tu tá ali e tu coloca, vamos supor, tu acerta um bom soco no adversário, um bom golpe, o pessoal que está de corner ali, eu sei que ele vai gritar “boa”. Ou seu tu consegue derrubar ele: “boa. Agora vamos travar. Segura”. Faz desse jeito. [...] Acho que o feedback no esporte ele é importante entendeu, e aí deixa motivado e se tu tiveres perdendo vai: “ó, vai procurar uma nova maneira”, e se tu tiveres ganhando também ele vai dizer: “faz assim que tá dando certo”. (U8)

Na mesma dimensão, ele indica que, a partir de suas experiências pessoais no contexto escolar, conversando com uma professora, desenvolveu o modo de responder bem aos questionamentos de seus alunos, no contexto escolar (Es). Para U8, o fato de ter escutado um professor admitir que não tinha a resposta, mostrou a ele que não há constrangimento algum em reconhecer suas limitações e dificuldades:

Eu lembro de uma vez que eu estava conversando com uma professora. Ela era professora de história. E aí alguém perguntou algo, e ela comentou: “uma vez me perguntaram e eu falei que não sabia”. Uma questão de história. Eu não sou enciclopédia. Mas eu vou pesquisar e te passar a informação. Ela foi sincera. (U8)

Além disso, ele cita que o contexto virtual (Vi) foi uma ferramenta muito importante para elaborar atividades para seus alunos. Para o universitário, através da observação de atividades expostas em vídeos, ele pode construir e desenvolver seu repertório de atividades, de maneira rápida e eficaz:

Eu olho para a atividade e penso na faixa etária que eu estou trabalhando. As crianças, assim eu tento entrar nelas, no perfil assim da turma “acho que isso aqui não vai dar certo”. [...] Eu tento procurar atividades, em vídeos na internet. É uma ótima ferramenta para buscar e aprender a fazer atividades e não tem como não procurar, entendeu? E aí no vídeo é tudo rápido, uma beleza. (U8)

Em relação à dimensão organização, U8 acredita ter desenvolvido sua AED para fazer a gestão dos alunos, no contexto das disciplinas da universidade (Du). Para ele, foi ao longo da formação inicial, através da experiência de prática pessoal em diversas disciplinas, que ele passou a adotar a estratégia de deixar que os alunos se organizassem espontaneamente em suas aulas:

Então, acho que a organização dos alunos, eu tento deixar eles soltos assim. Não me importo se eles, no começo, ou durante a atividade, eu tento trabalhar, eu tento deixar eles mais à vontade assim. Eu tento: “não, fica assim porque o certo é assim!”. Eu falo: “vem aqui, me escuta, depois vai para a tua posição”. [...] Fui aprendendo no decorrer das disciplinas da universidade a fazer dessa maneira. (U8)

Da mesma forma, U8 reconhece que as experiências de prática de ensino no contexto dos estágios obrigatórios (Eo) contribuíram para realizar, com êxito, a gestão do tempo de suas aulas, conforme narra: “Foi com a experiência prática que eu fui aprendendo. [...] Porque eu via que eu tinha que, se eu ficasse muito numa atividade, depois ia ter que correr para dar outra atividade, então, isso não era certo, porque eu poderia estar atropelando as metodologias que ia passar”. (U8)

Quando perguntado sobre a forma como faz a gestão dos ambientes de suas aulas, U8 afirma que foi no contexto escolar (Es) que ele percebeu como fazer a organização do espaço das aulas. Para o universitário, desde a época de escola, enquanto praticava atividade nas aulas de Educação Física, ele sempre procurava os melhores espaços para realizá-las: “O espaço físico eu acho que foi desde que eu participava das aulas de Educação Física, desde quando era criança. Eu acho que eu sempre quis estar no melhor ambiente possível para praticar a atividade, então, eu acho que eu aprendi assim”. (U8)

Quando indagado sobre a forma como faz para motivar seus alunos em relação ao conteúdo ensinado, U8 acredita que as experiências acumuladas de observar alguns professores atuando nas disciplinas da universidade (Du) foi sua principal referência para a dimensão clima social:

Como eles querem sempre aprender coisas novas, se eles aprenderem desafios, por exemplo, depois eles vão querer aprender outra coisa. Eles vão estar sempre

motivados aprendendo mais. Acho que é dessa forma. [...] Eu aprendi com a experiência que adquiri assim nas disciplinas da universidade, com o passar do tempo assim, tu vai observando as coisas. Tu vais vendo as outras pessoas fazer, e vais vendo que vai dar certo, e pode dar certo e tu tentas melhorar. Às vezes eu estou muito calado, mas estou sempre observando o que tá acontecendo, entendeu? Acho que isso é importante. A pessoa esta sempre observando, e aí tu consegue reter. (U8)

Na mesma dimensão, ele cita que sempre buscou criar vínculos afetivos com os alunos, compartilhando as dificuldades e desenvolvendo valores de confiança mútua entre eles. O universitário indica que muitas das experiências pessoais vivenciadas no contexto familiar (Fa) contribuíram para promover seu entendimento para estabelecer as relações sociais entre ele e seus alunos:

Eu sempre tento agregar eles da melhor maneira. Eu tento trazer eles para perto de mim. Eu sei que estou sendo companheiro deles, eles vão ser meus companheiros. Vão me ajudar, vão gostar de mim, então, eu sempre tento fazer da melhor forma possível. [...] Eu aprendi a agir assim, foi na educação familiar, acho que alguma coisa desse tipo. Ensinaaram-me assim e desde que eu me entendo por gente eu tento fazer desse jeito. (U8)

Como se verifica, U8 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, através das orientações e *feedbacks* de seus professores nas disciplinas da universidade, dos professores das escolas nos estágios e de seus treinadores enquanto treinava lutas; das experiências de prática nos estágios; da observação de vídeos no contexto virtual. Na dimensão organização, destacam-se as experiências de prática no contexto das disciplinas da universidade e na Educação Física escolar, bem como as situações de ensino nos estágios obrigatórios, incluindo a observação de professores nas disciplinas da universidade. Quanto à dimensão clima social, ressaltam-se os *feedbacks* e as orientações de seus familiares, e também, a observação de professores nas disciplinas da universidade. Assim, as principais fontes de AED para a dimensão instrução foram: persuasão social, experiência direta e a experiência vicária; organização: experiência direta e vicária; clima social: persuasão social e experiência vicária.

A universitária 9 (U9) é uma jovem de 26 anos de idade que ingressou no curso de licenciatura em Educação Física porque, desde criança, na escola, sempre foi participativa, praticando várias modalidades esportivas. Porém, o futebol despertou o seu maior interesse. No futebol, participava de treinamentos na escola, e mais tarde, como lazer. Já na universidade, desde a primeira fase, participava de treinamentos e competições internas e universitárias de futsal, ao longo do curso. Suas experiências de prática docente, na área da

Educação Física, foram ligadas apenas aos estágios obrigatórios na universidade. Além disso, U9 já exerceu a função de professora, trabalhando como catequista na igreja que frequenta até a sétima fase.

Quando indagada sobre a forma como realiza os procedimentos de instrução inicial em suas aulas, U9 acredita ter obtido os conhecimentos necessários para apresentar as atividades aos alunos, através de diversas experiências obtidas nas disciplinas de caráter teórico-prático da universidade (Du):

Eu uno os alunos em uma roda e explico a atividade que eu vou fazer naquele dia e relembrando a atividade do último dia. [...] dou sequência na aula. [...] Eu aprendi na faculdade, fora dela não. Você tem as disciplinas didáticas e nós aprendemos como fazer o início de todo o processo da aula. Ali que eu aprendi. (U9)

Na dimensão instrução, ela aponta ter desenvolvido sua AED para fazer a avaliação da aprendizagem de seus alunos, no contexto dos estágios obrigatórios (Eo). Para U9, foi por intermédio das experiências em aulas teóricas do estágio 3, no ensino fundamental 2, que ela começou a avaliar a aprendizagem de seus alunos:

Mas o único estágio que eu consegui assim fazer a avaliação foi no estágio 3. [...] Eu consegui fazer essas avaliações assim porque tem as aulas teóricas e tu consegue planejar. [...] E foi através do estágio 3 que eu aprendi a como avaliar assim, dar alguma coisa para eles fazerem. (U9)

Quando questionada sobre o modo como faz para seus alunos acreditarem em suas capacidades para realizar as atividades, U9 cita que a experiência de prática profissional (Pr) que tem como catequista, forneceu a confiança necessária para propor atividades para seus alunos: “*Já nesta questão eu já tinha muita experiência com juventude e isso me ajudou muito, enfim, eu sei que esta atividade vocês vão gostar, porque eu já praticava nos retiros que eu fazia junto com o meu grupo todo de jovens*”. (U9)

Na mesma dimensão, ela afirma que adquiriu seu repertório de atividades por meio de buscas de atividades no contexto virtual (Vi) e por observar vídeos gravados em uma disciplina teórico-prática da universidade (Du). Para a universitária, as observações de vídeos na web e também do “cd” gravado na disciplina lhe proporcionaram atividades diversificadas para aplicar aos seus alunos:

Tenho um bom repertório de atividade planejada. [...] um pouco de coisa assim pego na internet. [...] Além disso, pego um material gravado na disciplina de recreação e lazer, um material com todas as atividades que ela deu em um cd para

nós. [...] Um cd que eu tenho até hoje e que eu consegui aplicar todas as atividades que ela deu para nós. (U9)

Da mesma maneira, U9 admite que sua família (Fa) sempre desenvolveu valores para reconhecer a importância de todos os ensinamentos recebidos. Ela acredita que a juventude não tem o devido apoio familiar, e talvez, por isso, não valorizem o que aprendem na escola: *“Tem as questões da vida, que pai e mãe ensinam que nós temos que valorizar as coisas. Mas como essa juventude não tem essa referência de pai e mãe, é muito difícil. [...] os valores familiares estão se acabando e eu acho que isso reflete muito na escola”.* (U9)

Quanto à dimensão organização, ela considera que os contextos das disciplinas teórico-práticas da universidade (Du) e os estágios obrigatórios (Eo) foram importantes situações para desenvolver sua AED e fazer a gestão do ambiente de suas aulas. Para U9, foi através das vivências em diversas disciplinas e nos estágios que ela entendeu como organizar o ambiente de suas aulas, conforme argumenta: *“Nas disciplinas didáticas, mas não tem nenhuma específica não, nas didáticas que a gente aprende a ser professor. Foram mais importantes para eu começar os estágios lá na creche, e depois fui aperfeiçoando conforme fui dando aula nos estágios”.* (U9)

Na mesma dimensão, U9 admite que o contexto de prática profissional (Pr) propiciou a compreensão necessária para fazer a organização de seus alunos. Para a universitária, o fato de ter ensinado crianças e adolescentes na igreja, antes do período de estágio obrigatório, facilitou a organização de seus alunos no momento das intervenções: *“Eu consigo, imponho muito né. [...] eu aprendi fora, na experiência que eu tenho no grupo de jovens na igreja”.* (U9)

Quanto à dimensão clima social, U9 reconhece que, no contexto das disciplinas da universidade (Du), foi ensinado como despertar o interesse dos alunos em relação à matéria e/ou conteúdo ensinado. E na opinião da universitária, as orientações recebidas foram fundamentais para inserir seus alunos nas atividades:

Eu consigo, primeiro nós temos que ter a confiança, tem que adquirir a confiança deles, depois que tu adquiri a confiança tu consegues fazer qualquer coisa com os alunos. [...] Através das disciplinas na faculdade com certeza eles ensinam a gente a não deixar os alunos de lado e sempre fazer com que eles façam as atividades, assim porque, por mais que eles acham que não é bom, futuramente vai ser muito bom para eles. (U9)

Ainda na dimensão clima social, U9 afirma que, por intermédio das experiências no contexto de prática profissional (Pr), enquanto atuava como catequista no grupo de jovens, ela

verificou como manter uma boa relação de convívio entre seus alunos. Para a universitária, através de atividades que promoviam o ensino de valores sociais na igreja, ela percebeu que os alunos melhoravam sua relação social:

Eu gosto muito dessas atividades que promovem a cooperação entre eles, que ensinam valores. E se eles já têm, eles vão melhorar ainda mais e vão se relacionar cada vez melhor. [...] Eu aprendi através do grupo de jovens enquanto ensinava. [...] através das dinâmicas que eu promovi e que eu participei no grupo da juventude. (U9)

Como se averigua, U9 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, através das experiências de prática nos estágios obrigatórios, no contexto profissional e nas disciplinas da universidade; da observação de professores nas disciplinas da universidade e de vídeos; por intermédio das orientações e *feedbacks* dos professores das disciplinas da universidade, dos professores de estágio e de seus familiares. Na dimensão organização, destacam-se as experiências de ensino nos estágios obrigatórios, como professora de Educação Física no contexto profissional e de prática nas disciplinas da universidade. Quanto à dimensão clima social, ressaltam-se os *feedbacks* e as orientações dos professores nas disciplinas da universidade, bem como as experiências de prática como professora no contexto profissional. Assim, as principais fontes de AED na dimensão instrução foram: experiência direta, experiência vicária e persuasão social; organização: experiência direta; clima social: persuasão social e a experiência direta.

O universitário 10 (U10) tem 41 anos de idade e, segundo ele, “nunca” praticou esporte, porque julga não ter habilidades para praticar “qualquer modalidade esportiva”. No ensino básico, indica que teve péssimas aulas de Educação Física. Na tarefa de evangelização que exercia em sua igreja, com crianças e adolescentes, percebeu uma vocação para o ensino. Ao buscar uma profissão e refletir sobre todas suas experiências pessoais, U10 escolheu o curso de licenciatura em Educação Física, por ser um curso noturno, aonde ele poderia se tornar professor. Ao entrar na universidade, destacou-se pelo empenho e esforço, e por isso, foi convidado a participar de um laboratório de pesquisa, do qual ainda é participante. Suas experiências de prática docente na área da Educação Física se restringem aos estágios obrigatórios da universidade.

Na dimensão instrução, ao ser indagado sobre a forma como faz para que seus alunos acreditem em suas capacidades para realizar as atividades, U10 cita que foi em diversas disciplinas da universidade (Du), através dos *feedbacks* dos professores, que ele verificou a importância de motivar seus alunos: “*Nas disciplinas da universidade, os professores falam*

muito isso, nesse sentido de motivar os alunos sempre. A motivação, esse tipo de coisa, eles estão sempre falando. Então, ajuda na hora de dar aula”. (U10)

Na mesma dimensão, ele declara que, para fazer os procedimentos de instrução inicial em suas aulas, as experiências de prática de ensino e as orientações das professoras da universidade, no contexto dos estágios obrigatórios (Eo), contribuíram promovendo a melhora de suas intervenções:

Eu organizo os alunos em círculo. Porque, para que haja primeiro um contato, cordial. E também para estabelecer uma rotina. Para que eles tenham atenção no que eu vou propor naquele dia, naquela aula. [...] No geral foi ensinando no estágio que eu aprendi, porque é a única experiência que eu tenho. E com as professoras do estágio dois, através das orientações, que eu aprendi a fazer dessa forma e aí elas foram me lapidando. (U10)

Da mesma forma, U10 alega também que, para fazer as instruções iniciais em suas aulas, ele refletiu sobre o tempo em que fazia aulas de Educação Física, no contexto escolar (Es). Para ele, suas experiências de prática à época não foram devidamente explicadas pelos seus professores, dificultando sua compreensão sobre sua prática. Por esse motivo, ele enfatiza a importância de os alunos atribuírem significados pessoais ou que saibam o motivo pelo qual estão fazendo Educação Física:

Então, eu espero que ao longo da docência eu continue nessa perspectiva de contextualizar, a fim de dar um significado para os exercícios, para que eles saibam por que eles estão ali. Porque para mim, na minha infância, na minha fase escolar, não houve esse significado algum. Então, é um reflexo das aulas ruins que eu tive também. (U10)

Além disso, ele reconhece que para fazer as instruções iniciais de suas aulas, ele recorreu também ao contexto virtual (Vi), assistindo vídeos na *web*, com o propósito de verificar algumas possibilidades de intervenção. Para o universitário, a ferramenta do *youtube* contribuiu para a busca e seleção de maneiras para instruir suas turmas:

Eu vou também ao youtube, procuro as aulas, assisto às aulas no youtube para aprender a realizar as instruções iniciais. Eu escolho alguma aula que eu possa colocar no meu planejamento, já verificando, as atividades que vou usar nas aulas dos estágios. Aí eu aplico, algumas adapto para as minhas aulas, para os meus alunos realizarem. (U10)

Ainda na dimensão instrução, ele afirma que, ao participar de eventos que promoviam técnicas de oratória no contexto dos cursos (Cu), e também ao longo das práticas de ensino no contexto dos estágios obrigatórios (Eo), ele adquiriu formas de promover a autoavaliação de

seus alunos. Para U10, foi através da orientação feita durante o evento e enquanto ensinava nos estágios, que ele começou a estimular a autoavaliação de seus alunos:

O que eu procurei fazer no estágio, desde a creche, [...] tentei fazer meus alunos perceberem seu corpo. [...] Mas é isso que eu foco, então, eu tentei fazer com que eles se percebessem, como pessoas, como indivíduos, como integrantes de uma sociedade, como pessoas importantes ali naquele contexto. [...] Foram duas situações. Eu fiz um curso de oratória, foi uma semana e lá eles diziam: “quando você critica alguém é importante que você faça um elogio primeiro e depois faça a crítica”. E também fui construindo essa metodologia ao longo de minha intervenção nos estágios. (U10)

Acerca da dimensão organização, U10 cita que, em relação à forma como faz a gestão de seus alunos, ele acredita que tenha desenvolvido sua AED no contexto das disciplinas teórico-práticas da universidade (Du). Para o universitário, ao receber orientações e observar a forma como seu professor organizava seus colegas durante as aulas práticas, ele percebeu como organizar as suas turmas:

Lá na disciplina de iniciação esportiva o professor mostrava e dizia como deveríamos fazer: “conta um, dois, um, dois, como que organizo”. Já para não haver panelinhas das meninas e meninos, por que eles querem ir tudo para o mesmo grupo. Já colocava um menino e uma menina intercalada no círculo para começar a aula. Depois eu já fazia uma previsão de como iria dividir meus alunos. (U10)

Ele também afirma que ao longo das intervenções práticas no contexto dos estágios obrigatórios (Eo) foi obtendo o entendimento necessário para fazer a gestão do tempo de suas aulas. Para U10, conforme ele foi obtendo autonomia de ensino nos estágios, através das situações de acerto e erro, ele aprimorou a gestão do tempo, conforme argumenta:

Dando aula, porque depois nos tivemos essa autonomia, aí foi dando aula que eu vi que quando fracassava, tinha que passar para outra. Não fico ali insistindo, se eles ficam desmotivados, a aula vai por água abaixo. Aí eu percebi que em uma aula que não deu certo, eu já tive a tomada de decisão na hora, modifiquei a atividade para uma atividade mais dinâmica, mais rápida, e aí funcionou. (U10)

Para a mesma dimensão, em relação à gestão dos ambientes e espaços de suas aulas, U10 afirma que sua família (Fa) e os amigos foram um exemplo de como proceder em muitas das situações de sua vida. Para ele, foi observando o modo como eles organizavam as coisas na vida cotidiana, que ele desenvolveu boa parte do que sabe sobre sua capacidade de organização: “Olhe pela família e amigos que eu tenho, foi observando a forma que eles organizavam tudo, eram muito organizados. E por isso, acredito que eu sempre fui organizado com as minhas coisas”. (U10)

Quanto à dimensão clima social, U10 indica que, através de orientações e debates que ocorreram entre ele e os professores, desde a primeira fase em algumas disciplinas teóricas da universidade (Du), ele percebeu a importância do significado das aulas de Educação Física para a motivação de seus alunos em relação ao conteúdo ensinado:

Então, despertou em mim esta preocupação de manter os alunos motivados em relação aos conteúdos, nas disciplinas da universidade, dentro das orientações e discussões que a aula de Educação Física não tem significado, que não tem importância, que é um rola bola, isso vem desde a primeira fase. (U10)

Na mesma dimensão, U10 alega também que, para estabelecer uma boa relação entre os alunos e o conteúdo ensinado, a experiência de prática nos estágios obrigatórios (Eo) contribuiu para promover o entendimento necessário para motivar seus alunos em relação às atividades propostas: *“E aí na prática, as situações vieram contribuindo para esse modelo de intervenção, nas práticas nas minhas aulas. Trabalhei atividades lúdicas, brincadeiras e jogos. [...] Então, sempre busquei o resgate da vivência deles para motivá-los”.* (U10)

Verifica-se, então, que U10 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, através das experiências de prática nos estágios obrigatórios e durante a Educação Física escolar; por meio dos *feedbacks* e orientações de professores nas disciplinas da universidade, dos professores de estágio e através de cursos que realizou; por meio da observação de vídeos no contexto virtual. Na dimensão organização, destacam-se as experiências de observação de professores nas disciplinas da universidade e de seus familiares, tal como as experiências de ensino nos estágios obrigatórios e os *feedbacks* de professores nas disciplinas da universidade. Quanto à dimensão clima social, ressaltam-se as experiências de ensino nos estágios obrigatórios. Assim, as principais fontes de AED na dimensão instrução foram: experiência direta, persuasão social e a experiência vicária; organização: experiência vicária, direta e de persuasão; clima social: experiência direta.

A universitária 11 (U11) é uma jovem de 26 anos de idade que ingressou no curso de licenciatura em Educação Física porque sonhava em se tornar professora. Quando criança, praticava dança, que indicava um modelo de inspiração. Além da dança, fez balé clássico dos 4 aos 14 anos, em um projeto de iniciação esportiva. Após finalizar o ensino médio, cursou até a quarta fase de Pedagogia, quando decidiu ingressar na Educação Física. Sua carreira como professora teve início na quinta fase, quando trabalhou em um projeto social de ginástica para idosos por um ano. Nesse mesmo período, começou a trabalhar com educação infantil, como professora substituta na rede municipal, além de atuar com ginástica rítmica em

um projeto de extensão proporcionado pela universidade. Atualmente, atua como professora no projeto de ginástica rítmica na universidade e vem buscando constante atualização profissional em cursos sobre ginástica e Educação Física.

Em relação ao modo como realiza as instruções iniciais em suas aulas, U11 acredita que a base de seus conhecimentos foi adquirida no contexto de diversas disciplinas da universidade (Du) e nos estágios obrigatórios (Eo). Para ela, as disciplinas da universidade foram um modelo de referência, bem como a intervenção docente nos estágios, que proporcionou o entendimento necessário para que ela pudesse instruir de modo eficaz seus alunos:

Sempre uma roda de conversa, uma conversa que envolve o que nós vamos fazer na aula, como é que vão ocorrer, quais são os momentos dessa aula, material a ser usado, tudo, e a chamada nesse momento também. [...] Eu tenho mais essa referência com as aulas que eu tive na universidade e também minha intervenção nos estágios. [...] Inclusive eu acabei de terminar um relatório de estágio agora que eu descrevi isso, que eu entendo isso como um momento bem importante porque o aluno ele tem que saber o que ele vai fazer. (U11)

Quando questionada sobre a forma como faz para avaliar a aprendizagem de seus alunos, ela alega que, ao longo das experiências que obteve durante diversas disciplinas da universidade (Du) e enquanto exercia a função de professora no contexto de prática profissional (Pr), ela percebeu que através da observação da parte motora de seus alunos, conseguia avaliar o desenvolvimento deles:

Mais pela observação da parte motora, a parte prática. Então, eu observo o que está acontecendo na atividade, se o aluno não me pergunta e eu não tiro a dúvida, mas por outro eu estou sempre acompanhando se está conseguindo fazer. [...] Isso vem de todas as experiências assim. [...] E também por ter tido mais influência depois do processo de formação nas disciplinas da universidade, da mesma forma, por ter depois a influência das experiências que eu tive como professora no campo profissional. (U11)

Para U11, as experiências pessoais no contexto familiar (Fa) a fizeram perceber que poderia lidar com situações de ensino semelhantes. Ela associa essa capacidade de encorajamento às formas de tratamento e cuidado que realizava em seus irmãos mais jovens. Assim, ela acredita que desenvolveu sua percepção de AED para transmitir confiança aos seus alunos, enquanto educava seus irmãos:

Então, eu tento sempre mostrar para cada uma delas que o corpo tem limites, que não são iguais, ou como a minha colega que consegue fazer algumas coisas e eu não vou fazer igual a ela, porque meu corpo é meu, e o dela é o dela. [...] Eu acho que daí já é alguma coisa mais minha mesmo. [...] Porque eu sempre fui assim com meus irmãos. Eu tenho irmãos menores e sempre os encorajei a fazer as coisas

dessa forma: “você nunca fez isso, mas agora tu vai saber, porque agora eu te ensinarei”. (U11)

A respeito da dimensão organização, U11 acredita ter desenvolvido sua percepção de AED, para realizar a gestão do tempo de suas aulas, enquanto ensinava no contexto dos estágios obrigatórios (Eo). Para ela, as experiências reais de ensino nos estágios, a resolução dos problemas e das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, forneceram as capacidades para fazer a gestão do tempo:

Na prática mesmo na escola durante os estágios. Foi lá que eu preendi a fazer a gestão do tempo. Porque as experiências que nós temos na universidade não são suficientes. Porque nós temos uma turma que são nossos colegas, tem a nossa idade, nos entendem e não se comportam como crianças, se você diz: “aqui”, eles vão ali, se você diz: “lá”, eles vão lá. Então você domina completamente a aula. (U11)

Na mesma dimensão, quando indagada a respeito da forma como faz a gestão dos ambientes e espaços de suas aulas, U11 cita que foi através da participação em um congresso (Cu), por todas as orientações lá recebidas, que ela verificou outras possibilidades para adaptar os ambientes de suas aulas: *“Então, até mesmo no congresso, no último que eu fui, eles diziam: ‘você não tem um plano inclinado? Então coloque uma taboa no degrau da arquibancada’. Para inventar e ajustar o ambiente de sua aula”.* (U11)

Na dimensão clima social, ela reconhece algumas dificuldades para despertar o interesse e a motivação dos adolescentes em relação ao conteúdo ensinado. Para U11, ao longo de sua intervenção prática no estágio obrigatório (Eo) de educação infantil, ela procurava despertar, sempre que possível, o interesse de seus alunos, conforme atesta: *“Educação Infantil é a mesma coisa, eu sempre busquei coisas que chamassem a atenção, que estimulassem e motivassem para a prática, mas agora com essa experiência no estágio, que eu tive com adolescentes foi mais complicado você despertar esse interesse neles”.* (U11)

Além disso, quando questionada sobre a forma como faz para manter uma boa relação entre seus alunos, referenciou novamente as experiências pessoais obtidas ao cuidar de seus irmãos menores (Fa), desenvolvendo, no seu entendimento, os conhecimentos necessários para a manutenção de um bom clima social em suas aulas:

Mais uma vez eu vou dizer que isso é uma coisa minha lá dos meus irmãos. Eu aprendi muito com meus irmãos. Inclusive os citei várias vezes nas minhas aulas, quando eu queria dar o exemplo de alguma coisa, porque você conviver com criança é isso. Então, eu os vi crescerem e de alguma forma eu fui ajudando e queria que as coisas dessem certo com eles. (U11)

Como se verifica, U11 acredita ter desenvolvido sua AED na dimensão instrução, através das experiências práticas de ensino nos estágios obrigatórios, no contexto profissional e familiar; das orientações recebidas de professores nas disciplinas da universidade; por intermédio da observação de professores nas disciplinas da universidade. Na dimensão organização, destacam-se as experiências de ensino nos estágios obrigatórios e as orientações recebidas em cursos que participou. Quanto à dimensão clima social, ressaltam-se as experiências de ensino nos estágios obrigatórios e também as situações quando ensinava e cuidava de irmãos menores. Assim, as principais fontes de AED na dimensão instrução foram: experiência direta, persuasão social e a experiência vicária; organização: experiência direta e de persuasão; clima social: experiência direta.

5 DISCUSSÃO

5.1 A PRINCIPAL FONTE DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DOS UNIVERSITÁRIOS

Na dimensão instrução, verificou-se que a experiência direta no ensino foi a fonte de AED mais importante para todos os universitários investigados. Segundo Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), as experiências diretas são as mais poderosas fontes de AED, pois, quando um professor tem a percepção de que seu desempenho está sendo bem sucedido, isso tende a promover o crescimento de suas crenças de AED. Além disso, a experiência direta pode ser considerada a principal fonte porque fornece aos professores uma prova real de seu domínio sobre determinadas capacidades prévias, ou que precisam dominar, para obterem sucesso em alguma tarefa específica (BANDURA, 1997). Segundo o autor, a AED é reforçada quando o sucesso é alcançado através da realização de tarefas consideradas difíceis ou quando a aprendizagem surge logo após a superação de algumas dificuldades.

Estudos na formação inicial em Educação Física têm indicado que a principal fonte de AED de universitários em Educação Física é a experiência direta, especialmente durante o ensino nos estágios obrigatórios (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; ZACH; HARARI; HARARI, 2012; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). Estudos na área de Educação têm defendido igualmente a intervenção direta nos estágios obrigatórios em favor do aumento significativo na percepção de AED (MULHOLLAND; WALLACE, 2011; PALMER, 2006). Isso corrobora com os achados desta pesquisa quanto à situação mais citada nas dimensões instrução, organização e clima social.

Em estudo de revisão sobre artigos empíricos publicados em língua inglesa, entre o período de 1977 a 2015, acerca das fontes de AED dos professores, Morris, Usher e Chen (2016) destacam que, na maioria dos 82 estudos analisados, os resultados apontam que a experiência direta é a principal fonte de AED para os professores. Em parte, porque as experiências diretas proporcionam um ambiente autêntico para testar o saber e, conseqüentemente, construir a confiança necessária para uma intervenção eficaz.

No caso particular desta pesquisa, acredita-se que os universitários possam ter adquirido confiança suficiente para realizar as tarefas de introdução e acompanhamento das atividades, na dimensão instrução, a partir das experiências diretas no ensino, principalmente durante os estágios obrigatórios. Para Iaochite e Costa Filho (2016), é através das intervenções diretas relacionadas ao ensino nos estágios obrigatórios que os universitários em Educação Física podem adquirir experiências significativas para a sua formação, e também,

para a construção e desenvolvimento da AED. As experiências diretas no ensino, durante os estágios obrigatórios, tendem a proporcionar o desenvolvimento da reflexão sobre suas capacidades para ensinar e mobilizar um conjunto de conhecimentos oriundos da formação inicial.

Quanto à dimensão organização, verificou-se a existência de uma ordem de valorização na qual as experiências diretas foram citadas pela maioria dos universitários investigados (U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U9, U10 e U11). De modo semelhante, Martins, Onofre e Costa (2014), utilizando uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa, investigaram as experiências ao longo da formação inicial em Educação Física, verificando que a experiência direta no ensino durante os estágios obrigatórios, assim como as experiências de ensino no contexto de prática profissional, contribuíram para o aumento da percepção de AED, nas dimensões instrução, organização e clima social.

Em estudo com universitários em Educação Física, utilizando procedimentos de pesquisa qualitativa, para realizar a análise documental de 19 portfólios reflexivos, utilizados durante os estágios obrigatórios, Costa Filho e Iaochite (2015) revelaram que os universitários em Educação Física aumentaram sua confiança e a AED a respeito do ensino e da gestão das aulas, conforme tiveram experiências diretas de ensino ligadas ao estágio obrigatório. Esse fato confirma os resultados verificados nas dimensões instrução, organização e clima social, particularmente a respeito dos casos de intervenção direta nos estágios obrigatórios.

Um estudo realizado por Ramos *et al.* (2017), através de procedimentos de pesquisa qualitativa, com universitários de Educação Física, indicou também que as experiências diretas no ensino foram fundamentais para o desenvolvimento da AED dos universitários, em especial, nas dimensões organização e clima social, e em menor proporção, na dimensão instrução. Os autores ainda destacaram que a principal situação de experiência direta ocorreu durante a formação inicial em Educação Física, sobretudo nos casos de intervenção direta nos estágios obrigatórios.

Na dimensão clima social, verificou-se que a experiência direta também foi a principal fonte de AED para a maioria dos universitários (U2, U3, U5, U7, U9, U10 e U11). Além disso, as situações de intervenção prática nos estágios, as experiências de ensino no contexto profissional, as experiências motoras na Educação Física Escolar e as experiências informais de ensino, enquanto cuidavam de familiares, foram fundamentais para desenvolver a confiança para estabelecer as relações sociais durante as suas aulas. Para Martins, Costa e Onofre (2014), as experiências diretas oportunizam aos universitários a criação de

sentimentos de confiança na hora de estabelecer as relações sociais em suas aulas. Por esse motivo, entende-se que as situações de intervenção direta, obtidas em distintas situações, podem ter contribuído para o desenvolvimento da AED nessa dimensão.

As situações de ensino nos estágios obrigatórios proporcionam a relação entre o que é aprendido na teoria e na prática, principalmente na universidade, devendo, portanto, serem compreendidas como um período que proporciona um ambiente propício à reflexão docente para que os conhecimentos teóricos possam ser integrados à intervenção prática (PIMENTA; LIMA, 2011; SILVA JUNIOR et al., 2016). De forma semelhante, Siwatu *et al.* (2016) alegam que através da intervenção direta nos estágios obrigatórios os universitários têm a oportunidade de testar todo o conhecimento adquirido ao longo da formação inicial e refletir sobre suas próprias ações, ainda mais quando a prática de ensino dos universitários é supervisionada.

Para Bisconsini, Flores e Oliveira (2016), o período de atuação nos estágios obrigatórios não é suficiente para assumir todos os afazeres do cotidiano escolar, demandando suporte dos professores e supervisores de estágio. Além disso, as disciplinas da universidade devem se relacionar diretamente com os estágios obrigatórios, de modo que os professores da universidade devem relacionar os conteúdos específicos ao contexto escolar no decorrer das disciplinas.

Desta forma, acredita-se que a prática docente ao longo dos estágios obrigatórios, as intervenções práticas ao longo das disciplinas na universidade e das práticas pessoais na Educação Física escolar e a vivência no contexto profissional, promoveram os desafios necessários para desenvolver e fortalecer a percepção de AED dos universitários investigados. Para O'Sullivan (2003), os programas de formação inicial em Educação Física deveriam possibilitar situações reais de ensino devidamente supervisionadas. Por outro lado, Martins, Onofre e Costa (2014) valorizam as experiências de universitários obtidas fora do contexto da universidade, mesmo que haja uma falta de práticas de ensino sistematizadas ou regulares, e ausência de supervisão e controle. As experiências docentes, antes do período de formação inicial e/ou dos estágios obrigatórios, tendem a promover um sentimento de capacidade maior para enfrentar os desafios da docência, em comparação aos sujeitos com experiências de ensino apenas dentro da universidade.

Desta maneira, os universitários podem ter desenvolvido suas crenças a partir de uma diversidade de situações vividas ao longo de toda a vida, desde a infância, através de

experiências diretas e autênticas e da reflexão a respeito dessas experiências (PAJARES; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012).

Nessa perspectiva, acredita-se que o fato de muitos universitários (U1, U2, U3, U4, U5, U6 e U11) terem experiências relacionadas com o ensino na Educação Física, antes do período dos estágios obrigatórios, pode ter contribuído para um maior sentimento de AED, diminuindo o “choque de realidade” encontrado nos primeiros contatos com a docência. Assim, os resultados encontrados nesta pesquisa revelam que as diferentes fontes de experiências diretas dos universitários, obtidas nos contextos da educação básica, esportivo, da universidade, e também durante os estágios obrigatórios, podem ter promovido crenças de AED suficientes para intervir de modo confiante e eficaz durante as situações de ensino.

Em relação às experiências prévias à formação inicial em Educação Física, obtida durante o período de Educação Física escolar, e também durante o mesmo período em escolas de iniciação esportiva, citadas pela maioria dos universitários (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U9 e U11), Gariglio (2011) destaca a possibilidade de os universitários apresentarem um nível de confiança já em suas primeiras atividades de ensino, devido a essas experiências motoras. O autor também destaca que, através das experiências no esporte, é possível obter conhecimentos fundamentais relacionados com a organização, as regras e a promoção de atividades que tendem a facilitar a intervenção prática do futuro professor.

Para Miller e Shifflet (2016), algumas lembranças obtidas enquanto criança na escola, mesmo que vivenciadas há muito tempo, muitas vezes interferem no modo como os sujeitos agem em determinadas situações de ensino. Para os autores, o fato de identificarem, mesmo que inconscientemente, certas semelhanças com situações de ensino atual, isso pode favorecer o desenvolvimento de crenças pessoais sobre o ensino.

Quanto às experiências diretas de prática esportiva ou “sociocorporais”, Figueiredo (2010) destaca que algumas experiências motoras ficam guardadas na memória dos indivíduos, podendo influenciar no uso de estratégias eficazes para o ensino. Em estudo qualitativo utilizando procedimentos de estimulação de memória e entrevista semiestruturada, Ramos *et al.* (2014) investigaram as experiências prévias e as crenças sobre o ensino dos esportes de 5 universitários sem experiência docente, no primeiro ano da formação inicial em Educação Física. Os resultados revelaram que as experiências prévias de práticas motoras no contexto esportivo proporcionaram certa confiança para os universitários realizarem as atividades de ensino, na qual tinham experiência.

Segundo Souza et al. (2017), ao analisar as crenças sobre o ensino dos esportes de 4 universitários de Educação Física, através de uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e procedimentos de estimulação de memória, os resultados revelaram que as experiências de prática pessoal na juventude contribuíram para a criação de crenças sobre o ensino, e também, para níveis elevados de confiança para exercer tarefas específicas no ensino dos esportes. Particularmente nesta pesquisa, os universitários (U1, U6, U7, U8, U9 e U10) indicaram pouca ou nenhuma experiência no ensino na Educação Física escolar, fora do contexto dos estágios obrigatórios, mesmo assim, indicaram uma confiança elevada para o ensino. É possível interpretar que, apesar da pouca experiência como docente, os universitários tinham experiência esportiva e, por esse motivo, percebiam-se com uma confiança elevada para realizar as tarefas de ensino.

5.2 A SEGUNDA FONTE DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DOS UNIVERSITÁRIOS

Quanto à fonte de persuasão social, verifica-se que foi fundamental para todas as dimensões investigadas, sendo a segunda fonte de AED mais citada. Na dimensão instrução, destaca-se que muitos universitários (U1, U2, U3, U4, U7, U8, U9, U10 e U11) mencionaram essa fonte como um modo de conseguir AED para realizar os procedimentos de instrução, acompanhamento e avaliação das atividades. E também, para realizar a organização (U1, U2, U3, U4, U5, U7, U9, U10 e U11) e proceder às relações sociais (U1, U4, U6, U7, U8 e U9) nas aulas de Educação Física, através das orientações e *feedbacks* dos professores das disciplinas e dos estágios obrigatórios da universidade, dos professores das escolas, dos colegas e dos familiares.

O poder de persuasão funciona à medida que outros sujeitos influenciam nas crenças de capacidade de uma pessoa, fazendo-a acreditar que pode realizar a tarefa almejada (TSCHANNEN-MORAN; MCMASTER, 2009). Nesse entendimento, pressupõe-se que todas as orientações, *feedbacks* e apoios recebidos pelos universitários contribuíram para o desenvolvimento da percepção de AED para realizar os procedimentos de instrução, organização e clima social.

Estudos na área da Educação Física destacam o papel da fonte de persuasão social no desenvolvimento da percepção de AED de universitários com pouca experiência no ensino, (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014) ou com dúvidas sobre suas capacidades para ensinar (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). No estudo de Ramos *et al.* (2017), os resultados indicaram que os universitários investigados atribuíram sua AED para realizar os

procedimentos de instrução e, em menor proporção, os procedimentos de organização e clima social, as fontes de persuasão social e a experiência vicária. Para os autores, o fato de os universitários terem pouca experiência direta no ensino, pode ter contribuído com os resultados encontrados.

Estudos na área de Educação indicam que a fonte de persuasão social tem sido frequentemente avaliada em relação à qualidade do apoio pedagógico para os universitários e/ou professores iniciantes, durante os primeiros contatos com a docência (MORRIS; USHER; CHEN, 2016). Para Woolfolk-Hoy e Spero (2005) e Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007), o apoio pedagógico de professores e colegas de classe, por meio da fonte de persuasão social, pode impactar positivamente nos primeiros contatos com a docência e na percepção de AED.

Acredita-se que os universitários adquiriram a confiança necessária para realizar a intervenção docente por meio de diferentes contextos e situações. Nos resultados, constatou-se que as experiências ocorriam de diferentes modos dentro de cada contexto, seja pelos *feedbacks* verbais, seja pela observação dos professores. Neste sentido, segundo Martins, Onofre e Costa (2014), os universitários em Educação Física necessitam de fontes de AED diretas e imediatas, através de *feedbacks* ou da observação de modelos de referência como, por exemplo, seus professores da universidade e colegas de classe. Para Labone (2004), tanto os professores quanto os colegas servem como parâmetro para aumentar a percepção de AED dos universitários. Ainda mais, Costa Filho e Iaochite (2015) indicam que acadêmicos de Educação Física realizam o julgamento de sua percepção de AED, levando em consideração conversas, elogios ou críticas recebidas de seus alunos ou colegas de classe, a respeito das dificuldades e obstáculos encontrados durante sua intervenção.

Para Bandura (1997), a persuasão social exerce sua maior influência quando a pessoa que emite a informação é considerada uma referência importante para o indivíduo persuadido. Por esse motivo, acredita-se que os *feedbacks* dos professores da universidade, do estágio e das escolas, assim como dos colegas de trabalho e de classe, foram significativos para o desenvolvimento da AED, no que diz respeito às dimensões instrução, organização e clima social. De modo semelhante, acredita-se que as orientações e os *feedbacks* recebidos no ambiente familiar foram imprescindíveis para a dimensão clima social. Nesse entendimento, quanto mais o indivíduo considerar as pessoas experientes e confiáveis, juntamente com um conjunto de situações favoráveis, melhor será o poder de persuasão dessa fonte de AED (DINTHER; DOCHY; SEGERS, 2011; IAOCHITE; AZZI, 2012).

Todavia, a fonte de persuasão social deve ser considerada limitada para desenvolver um sentimento de AED em longo prazo (SCHUNK, 1991). De acordo com Bandura (1986), a fonte de persuasão social é importante, principalmente para professores com poucas experiências diretas no ensino, como se verifica nos universitários investigados nesta pesquisa.

No decorrer da formação profissional, professores inexperientes tendem a manifestar crenças de AED frágeis, quando comparados com professores experientes, em parte pela falta de experiência direta no ensino. Na formação inicial, isso implica em sofrer maior influência das fontes de persuasão e experiência vicária (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2007). Por esse motivo, entende-se que, ao longo da formação inicial em Educação Física, os universitários deveriam ter a oportunidade de experimentar situações reais de ensino dentro das disciplinas da universidade, bem como nos estágios obrigatórios, a fim de oportunizar fontes diferentes e duradouras para a criação das crenças de AED.

Desta maneira, acredita-se que os universitários consigam um nível elevado de AED por meio da fonte de persuasão social em curto prazo. Para Iaochite (2007), durante o período de formação inicial, muitos universitários ainda têm pouca ou nenhuma experiência direta no ensino, e por esse motivo, ficam suscetíveis a outras fontes de AED, de impacto menor. Assim, espera-se que à medida que os universitários adquiram experiências diretas no ensino, eles deixem de utilizar as fontes de experiência vicária e de persuasão como suas principais fontes para aumentar o nível de AED.

Ao analisar a percepção de AED de 203 universitários em Educação Física no segundo, terceiro e quarto anos da formação inicial, Zach, Harari e Harari (2012) verificaram que a AED dos universitários aumentou durante o período de um ano na universidade. Para os autores, as situações de intervenção direta, os *feedbacks* e a observação, representados durante o apoio pedagógico ao longo do curso, foram fundamentais para desenvolver as tarefas de planejamento e ensino, organizar os ambientes e as atividades e estabelecer estratégias para a manutenção da disciplina entre os alunos.

Com o objetivo de identificar as situações que influenciaram a AED de universitários em Educação Física, durante o desenvolvimento do estágio obrigatório, Iaochite e Costa Filho (2016) apontaram que as situações de persuasão social, através das sugestões e *feedbacks* dos professores, promoveram a reflexão dos universitários sobre suas intervenções práticas nesse contexto, implicando diretamente no sucesso das atividades. Isso corrobora com os resultados encontrados nesta pesquisa, em parte para a realização dos procedimentos de instrução,

avaliação e acompanhamento das atividades da maioria dos universitários. No caso da organização dos materiais, dos espaços e alunos, ocorreu com praticamente todos os universitários, e no caso da manutenção do clima social entre os alunos, apenas com alguns.

As situações de *feedbacks* dos professores nos estágios obrigatórios favoreceram o desenvolvimento da AED dos universitários investigados, conforme se verificou nos resultados desta pesquisa. De acordo com Morris, Usher e Chen (2016), o potencial da persuasão social para afetar a AED dos professores se amplia à medida que a informação é fornecida logo após a ocorrência de uma experiência direta no ensino. Segundo Martins, Onofre e Costa (2014), a persuasão social deve ser empregada de modo consciente e ajustada à necessidade e característica do receptor da informação, de modo a exercer, ao máximo, seu poder de persuasão. Os autores ainda destacam que os *feedbacks* devem ser fornecidos em função do nível de motivação e estar centrados no que foi observado durante as intervenções dos universitários. Assim sendo, a persuasão deve se referir mais às capacidades dos sujeitos do que oferecer apoio pessoal (MORRIS; USHER; CHEN, 2016).

Ademais, a fonte de persuasão consegue afetar o julgamento dos indivíduos, quando reforça as crenças de AED dos universitários, oriundas de *feedbacks* positivos, devidamente estruturados e compreensíveis (USHER; PAJARES, 2008). Palavras como: “você pode fazer”, ou então, “você consegue fazer isto”, são consideradas situações ideais para persuadir os indivíduos no contexto esportivo (FELTZ et al., 2008). Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que os universitários desenvolveram sua AED sobretudo nas dimensões instrução e organização, durante algumas situações no contexto esportivo, em função dos *feedbacks* que recebiam de seus treinadores e de seus colegas de treino. Para Saville *et al.* (2014), durante a prática esportiva, os atletas que recebem *feedbacks* positivos melhoram sua motivação para realizar as atividades, elevando sua percepção de AE.

5.3 A TERCEIRA FONTE DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DOS UNIVERSITÁRIOS

Sobre a fonte de experiência vicária, verificou-se que muitos universitários a referenciaram como a forma que desenvolveram a AED nas dimensões investigadas, particularmente as dimensões instrução (U1, U2, U3, U4, U6, U8, U9, U10 e U11), organização (U2, U3, U4, U8, U9 e U10) e clima social (U1, U2, U8 e U9). As situações de observação dos professores nas disciplinas da universidade e nos estágios obrigatórios, e também dos colegas, foram as mais indicadas e relacionadas ao desenvolvimento de suas capacidades para realizar a intervenção docente nas aulas de Educação Física.

A observação de modelos de referência tem sido destacada como uma importante fonte de AED para professores em início de carreira (DELLINGER et al., 2008). Nesse entendimento, Martins, Onofre e Costa (2014) destacam que, por meio da observação de professores experientes em situações de ensino, os universitários estão expostos a novas possibilidades de intervenção e instrução. Os autores ainda enfatizam que, ao observar colegas de classe durante a intervenção prática, é possível refletir sobre as situações que devam ser evitadas em uma aula, ficando a cargo de o observador decidir ou julgar se utilizará ou não a informação obtida. Assim, acredita-se que essas experiências de observação contribuíram para a construção da AED dos universitários, particularmente na dimensão instrução, e em menor proporção, nas dimensões organização e clima social.

Em relação às crenças dos professores quanto à sua capacidade de mediar o conhecimento dos alunos e acompanhar e avaliar as atividades, Ramos *et al.* (2017) destacam que a experiência vicária foi a principal fonte de AED. Para os autores, essa fonte foi relacionada principalmente com o contexto do estágio obrigatório, na observação dos professores das escolas e da universidade, e em menor grau, na observação dos professores durante sua experiência de prática pessoal na infância.

Por meio de um processo de modelação, os universitários adquirem novos conhecimentos e a confiança necessária para realizar suas intervenções. Esse processo é proveniente das observações que realizam de professores experientes durante a atuação nas aulas práticas, em particular, os procedimentos de organização (MORRIS, 2016). Desta forma, subentende-se que, ao observar os professores nas disciplinas da universidade e nos estágios obrigatórios, nos quais realizam tarefas de organização dos espaços, dos alunos e dos recursos, os universitários podem ter percebido como realizar esses procedimentos, passando a acreditar que adquiriram AED suficiente para realizar com eficácia esse tipo de tarefa.

Verificou-se também que, ao observar professores ensinando valores e estabelecendo relações de respeito com seus alunos, durante as aulas nas disciplinas da universidade, os universitários desenvolveram sua percepção de AED para promover uma boa relação social nas aulas de Educação Física. Esse resultado se assemelha ao encontrado por Iaochite e Costa Filho (2016), em que modelos de referência baseados em professores experientes possibilitaram aos universitários resolver situações adversas, de relacionamento interpessoal, surgidas durante a intervenção prática, desenvolvendo, assim, suas capacidades para mediar relações sociais.

De fato, é possível sugerir que algumas situações proporcionadas pela universidade, particularmente as situações de observação de professores nos estágios obrigatórios e em diversas disciplinas durante o período de formação inicial, foram importantes experiências para promover a AED da maioria dos universitários, nas dimensões instrução, organização e clima social. Isso indica que através da observação dos professores nas disciplinas, verificaram como promover a qualidade da introdução e avaliação geral das atividades e a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, materiais e alunos, além de promover boas condutas entre os estudantes (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016).

Para Pajares e Olaz (2008), quanto maior for a semelhança entre o sujeito observado e o observador, maior é o poder de contribuição dessa fonte de AED. Deste modo, através da observação de colegas de classe durante a formação inicial, os universitários tendem a melhorar sua intervenção, refletindo sobre os erros e sucessos observados nas situações de ensino (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014). Os universitários, portanto, necessitam da observação de seus colegas de classe para criar possibilidades de comparação a partir das capacidades, dificuldades e semelhanças encontradas durante as situações de ensino, proporcionadas ao longo da formação inicial (NESPOR, 1987; SCHUNK, 1987).

Através da observação de professores com notável saber, os universitários adquirem conhecimentos e estratégias para promover as situações de ensino, possibilitando o surgimento da confiança necessária para realizar determinadas tarefas específicas (PAJARES, 2002; TSCHANNEN-MORAN; MCMASTER, 2009). Neste sentido, os universitários tendem a adquirir conhecimentos e AED suficiente para realizar as primeiras situações de intervenção no ensino (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

A fonte de experiência vicária geralmente afeta a AED de professores com pouca experiência no ensino e universitários durante o processo de formação inicial, na medida em que a observação de modelos de referência lhes fornece algum suporte para resolver problemas sem a necessidade da atuação direta (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). Assim, quanto menor for a experiência direta no ensino do professor ou do universitário, maior será o poder de influência das fontes de experiência vicária, da experiência de persuasão e dos estados fisiológicos e afetivos (SIWATU, 2009). Contudo, mesmo professores experientes podem aumentar sua AED através da observação de estratégias eficazes para realizar o ensino (PAJARES; OLAZ, 2008). Isso pode justificar o porquê de a maioria dos universitários consultados para esta pesquisa (U1, U2, U3, U4, U6 e U11), com experiência prévia no

ensino, terem citado a fonte de experiência vicária como uma forma de desenvolver suas capacidades relacionadas à docência.

Bandura (1997) salienta que, além das características e competências, o modelo necessita possuir certa semelhança com quem observa, para assim poder afetar o julgamento da AED do sujeito. Deste modo, o fato de muitos universitários (U1, U6, U7, U8, U9 e U10) apresentarem pouca ou nenhuma experiência de ensino com a Educação Física escolar, fora do contexto dos estágios obrigatórios, pode ter condicionado o poder de influência de sua fonte vicária.

Professores em início de carreira, ou universitários, tendem a utilizar diversas formas de aprendizado, em função da pouca experiência no ensino. Nesse entendimento, Siwatu *et al.* (2016) destacam que, ao longo da formação inicial, os professores da universidade necessitam aumentar a influência da modelação durante as aulas. Para os autores, ao observar os professores e os colegas em ação ou através de vídeos, os universitários têm a oportunidade de obter informações referentes às tarefas de ensino, além de perceber as iniciativas de êxito ou mal sucedidas. Nesse entendimento, Costa Filho e Iaochite (2015) destacam que a aprendizagem de conhecimentos e conteúdos, por meio da observação de professores em distintas disciplinas da universidade, foi considerada pelos universitários investigados como situações que promoveram a confiança para encarar os estágios obrigatórios.

É salutar destacar que a experiência vicária pode exercer sua influência através da observação de vídeos, conforme se verificou no excerto de muitos universitários (U1, U2, U3, U6, U8 e U9). Para Costa Filho e Iaochite (2015), através da observação de vídeos, os universitários podem se aproximar previamente da realidade que vão atuar, refletindo sobre as situações observadas, identificando possíveis soluções. Nesse entendimento, Bandura (1997) destaca que a experiência vicária influencia a crença dos indivíduos quando ainda estão construindo seus conhecimentos. Além disso, Morris, Usher e Chen (2016) sugerem que os estudos sobre as fontes de AED devam considerar outras possibilidades de interferência da fonte vicária, como vídeos, internet, filmes e automodelagem. Por esse motivo, acredita-se que o fato de os universitários investigados nesta pesquisa estarem construindo suas crenças de AED, isso pode ter contribuído para a valorização da fonte vicária.

De fato, é preciso considerar que a AED dos universitários é resultante da combinação de diferentes fontes de experiência. Segundo Usher e Pajares (2008), os indivíduos conseguem obter um forte senso de AED quando combinam diferentes tipos de fontes de experiência. Nesse entendimento, Bandura (1997) destaca que, quanto maior o número de

experiências e fontes de AE que o sujeito tiver a oportunidade de presenciar, maior poderá ser sua percepção de AE, seja através de experiências diretas, vicárias, de persuasão e fisiológico afetivo.

Ademais, Morris, Usher e Chen (2016) ressaltam que os sujeitos dependem da integração de suas crenças prévias com as diversas fontes de experiência para construir um sentimento forte de AED na realização das tarefas de ensino. Deste modo, tudo depende da forma como os sujeitos interpretam as informações advindas das diferentes fontes de informação.

Para Bandura (1997), a AED dos professores pode ser afetada por diferentes fatores, que ele chama de *determinismo recíproco*. Neste sentido, o funcionamento humano depende da forma como o indivíduo interpreta as experiências advindas dos contextos ambientais, pessoais e comportamentais. Para Pajares e Olaz (2008), os sujeitos são *agentes* de seu próprio comportamento, e entre tantos fatores que podem afetar a AED, existem as crenças que podem controlar as ações, os pensamentos e o comportamento dos indivíduos. Por esse motivo, acredita-se que os universitários investigados atribuíram sua AED a tantos contextos e situações, em parte porque manifestavam crenças prévias distintas, e também, por interpretar tais experiências de modo diferente. Para Morris (2016), a AED de professores pode ser afetada pelos contextos familiar, profissional, escolar e pessoal. Além disso, contextos socioeconômicos e familiares tendem a afetar o comportamento dos sujeitos e consequentemente a percepção de AED, de forma a impactar sobre as inspirações e as metas pessoais (BANDURA, 2008).

Assim sendo, ressalta-se que os universitários investigados atribuíram sua AED para realizar as tarefas de ensino a diversas fontes de experiências. As tarefas que demandaram um maior número de fontes de AED foram relacionadas com a dimensão instrução, supostamente pelo fato de os universitários terem memorizado e interpretado uma quantidade variável de situações no ensino, desde o período na educação básica até a formação inicial, particularmente as situações ou tarefas de “instruções”. No entanto, dessa forma, deixaram de identificar e reconhecer as situações e os procedimentos de organização e clima social, realizados pelos professores. Ademais, isso pode indicar que as tarefas de instrução demandam mais engajamento para superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que mediar o conhecimento aos alunos, acompanhar e avaliar as atividades são tarefas típicas do professor, as quais exigem muito comprometimento e confiança dele. Assim, ao assumir o papel de protagonista ou mediador do processo de ensino

e aprendizagem, os universitários se deparam com um novo desafio que pode promover um nível de insegurança considerável, servindo como uma justificativa para se apoiar na busca de fontes variadas de AED (RAMOS et al., 2017).

Para Ramos *et al.* (2017), as situações de organização e clima social podem não se configurar em experiências novas, à medida que as pessoas, ao longo de suas vidas, têm se defrontado e aprendido a lidar com tarefas e problemas do cotidiano de caráter mais objetivo e concreto, tais como fazer a gestão de seu próprio tempo, de espaços e materiais, até mesmo de relacionamento interpessoal. Assim, acredita-se que a existência de conhecimentos prévios nos universitários investigados, em suas vidas cotidianas, particularmente na dimensão organização e clima social, possa ter levado esses sujeitos a interpretar que tinham conhecimentos sobre o ensino para realizar tarefas nessas dimensões.

Além disso, acredita-se que o número de fontes de AED foi reduzido respectivamente para as dimensões organização e clima social, pela ausência ou negligência dos professores formadores nas experiências de ensino proporcionadas durante o período na formação inicial, conforme se verifica nas palavras de U4: *“Foi fazendo na prática, não me lembro de ter alguém, ou um professor ensinando, não me lembro de ninguém ensinando como organizar os espaços, foi instinto mesmo, aprendido através das experiências enquanto professor”*. Do mesmo modo, as experiências fora do contexto da formação inicial, relativas à dimensão clima social, parecem ter proporcionado o entendimento necessário para manter uma boa relação de convivência nas aulas propostas pelos universitários, conforme aponta U4: *“Essas perguntas que tu estás me fazendo sobre as relações sociais eu raramente observei na universidade, raro não lembro, sinceramente uma, duas vezes foram citadas, isso é algo do dia a dia, que você vai vivenciar lá fora”*.

Nesta pesquisa, verificou-se que as experiências diretas de ensino nos estágios, no contexto profissional ou de prática motora foram a principal fonte de AED para todas as dimensões investigadas. Além disso, as fontes de experiências de persuasão e vicária foram destacadas com maior ênfase na dimensão instrução e, em menor proporção, nas dimensões organização e clima social. Evidencia-se também que o maior número de contextos e fontes de AED citadas relacionava-se com as tarefas da dimensão instrução. Acredita-se que em todas as dimensões investigadas, as dificuldades encontradas na hora de ensinar os alunos, de organizá-los e de relacionamento, podem ter se constituído, em um primeiro momento, em um desafio novo, o que pode implicar na busca por várias fontes de AED e contextos.

5.4 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Para a formação inicial, as implicações desta pesquisa apontam para a adoção de procedimentos através dos quais os universitários tenham a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de experiências, de modo que sejam experimentados diversas vezes. Para Morris, Usher e Chen (2016), existe um número considerável de estratégias eficazes que podem ser contempladas durante a formação inicial para desenvolver um sentimento de AED consistente. Além disso, a AE dos sujeitos é afetada pela qualidade das experiências positivas, negativas, profundas ou leves, e também pelo número de vezes que o sujeito é submetido à determinada experiência (BANDURA, 1997). De modo semelhante, Woolfolk-Hoy e Spero (2005) destacam que a percepção de AED se amplia à medida que diversas experiências são proporcionadas ao longo da formação inicial.

Nessa direção, destaca-se o estudo randomizado realizado por Ross e Bruce (2007), que analisam a forma como as fontes de informação afetam a AED de professores de matemática. Seus resultados indicaram que o grupo de professores “em tratamento”, com maior exposição a diversas fontes no programa de desenvolvimento profissional, superou a AED do grupo “controle” nas medidas de eficácia para o engajamento dos alunos, para estratégia de ensino e, em maior proporção, para a gestão de sala de aula. Os autores também destacaram que, quanto maior o tempo de duração de um programa de desenvolvimento profissional que aborde as fontes de experiência direta, de persuasão, vicária e de estado fisiológico e afetivo, mais elevada tende a ser a AED do professor.

Sendo assim, sugere-se que as fontes de AED deveriam ser proporcionadas frequentemente no decorrer da formação inicial, através da combinação de diversificadas experiências (USHER; PAJARES, 2008). Deste modo, através da proposta de ensino intitulada “*microteaching*”, os universitários teriam a oportunidade de testar, durante as disciplinas da universidade, a combinação de diferentes tipos de experiências que promovem o desenvolvimento da percepção de AED, a saber: diretas, ensinando para seus colegas de classe; vicárias, observando sua própria intervenção por meio de aulas gravadas e de seus colegas de classe ensinando; e de persuasão social, mediante os *feedbacks* sobre sua atuação (CRUICKSHANK; METCALF, 1993, TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998; BENTON-KUPPER, 2001; AMOBI, 2005).

Em uma pesquisa realizada com 32 universitários de química durante um semestre de ensino nos estágios, Aydin, Demirdögen e Tarkin (2012) mostraram que as observações de seus colegas de classe ensinando durante o “*microteaching*” foram mais significativas do que

observar os professores experientes das escolas. Para os autores, durante as observações nos estágios, os universitários perceberam que os professores das escolas tinham problemas ao estabelecer as relações sociais com seus alunos, pois empregavam métodos tradicionais de ensino, os quais se centravam no professor ao invés do aluno. Nessas circunstâncias, Costa Filho e Iaochite (2015) indicam que os universitários tendem a valorizar as características e as afinidades com seus colegas de classes, podendo, assim, não atribuir importância à observação de modelos de referência.

Entende-se que a partir da realização de estudos de natureza qualitativa, de caráter longitudinal, seja possível identificar a forma como a AED é formada, diminuindo, dessa forma, possíveis limitações encontradas.

6 CONCLUSÃO

É preciso salientar algumas limitações encontradas na referente pesquisa, no que corresponde à aplicação do instrumento utilizado. Ao aplicar as entrevistas semiestruturadas aos universitários que estavam na última fase do curso de licenciatura em Educação Física, os sujeitos podem se referir às experiências mais recentes encontradas em sua memória, podendo não representar todas as possibilidades de experiências obtidas no decorrer da formação inicial.

Os resultados evidenciaram uma hierarquia na valorização das fontes de AED nas dimensões investigadas, em que a fonte mais citada foi a experiência direta, seguida da persuasão social e da vicária. Quanto à dimensão instrução, todos os universitários citaram as experiências diretas como a principal fonte de AED. De forma semelhante, a maioria dos universitários mencionou as fontes de persuasão e vicária como a fonte de AED mais importante para a dimensão instrução. Isso evidencia que para realizar as instruções, as avaliações e o acompanhamento das atividades, os universitários necessitam da combinação de fontes de AED para desenvolver sua eficácia no ensino. Particularmente nessa dimensão, os universitários recorreram a determinados contextos de aprendizagem, em especial, às disciplinas da universidade, aos estágios obrigatórios, ao esportivo, escolar, profissional, virtual e familiar.

Em relação à dimensão organização e clima social, a maioria dos universitários apontaram as experiências diretas como sua principal fonte de AED. Além disso, muitos universitários alegaram ter constituído a AED por meio das experiências de persuasão e vicária. Os contextos mais citados, respectivamente, na dimensão organização foram as disciplinas da universidade, os estágios obrigatórios, o escolar e o profissional. E no que concerne à dimensão clima social, os principais contextos foram as disciplinas da universidade, os estágios obrigatórios, o profissional e o familiar. É possível inferir que os universitários apresentavam determinado conhecimento prévio a respeito das dimensões organização e clima social, e por isso, utilizaram menos fontes de AED para desenvolver suas crenças de eficácia. Da mesma forma, pode se deduzir que tais dimensões não foram abordadas de modo significativo no decorrer da formação inicial, justificando o menor número de citações das fontes vicárias e de persuasão.

As evidências ressaltam que as experiências diretas anteriores à entrada na formação inicial, sejam elas de prática motora na Educação Física Escolar, ou de prática motora

enquanto atletas, bem como as situações de intervenção no ensino enquanto profissionais, proporcionaram experiências prévias aos universitários, as quais transmitiram certa segurança no momento de realizar as intervenções no ensino. Da mesma forma, as situações de observação e de persuasão, no período anterior à formação inicial, foram importantes fontes de AED para os universitários. Os casos de observação dos professores durante a fase escolar, dos colegas de trabalho, dos treinadores e das orientações recebidas através dos *feedbacks* dos professores e colegas, foram mencionados como situações significativas, na opinião de alguns universitários.

Destaca-se também que as oportunidades criadas pela universidade, ou então, por iniciativas pessoais dos professores, se configuraram como importantes fontes de AED. Neste sentido, as situações em destaque foram a intervenção direta nos estágios obrigatórios e as situações de ensino proporcionadas nas disciplinas de caráter esportivo, prático e/ou teórico-prático. E também, as situações de observação dos professores nas disciplinas da universidade, dos professores das escolas nos estágios obrigatórios e de seus colegas de classe, e as experiências de persuasão social, através do *feedback* dos professores universitários, das orientações dos professores de estágio, da universidade e das escolas, e dos conselhos de seus colegas de classe.

Sugere-se a realização do “*microteaching*” durante a formação inicial em Educação Física, no intuito de propor aos universitários diversas fontes de experiências em uma única atividade. Considera-se que através das experiências diretas no ensino, das observações realizadas e de todas as orientações advindas do “*microteaching*”, os universitários possam desenvolver uma percepção de AED elevada por meio da utilização de diversas formas de aprendizado.

Assim, indica-se a realização de estudos de caráter longitudinal para constatar a forma como a fonte de AED constitui-se no decorrer da formação inicial, e também, para verificar se existe alguma mudança na percepção e nas fontes no decorrer desse tempo. Acredita-se que estudos dessa natureza possam trazer resultados plausíveis para o campo da pesquisa e ensino, demonstrando o papel da AED no processo de formação inicial em Educação Física. Desta forma, em estudos futuros, essas indicações devem ser um objetivo a ser atingido.

REFERÊNCIAS

- ALOE, A. M.; AMO, L. C.; SHANAHAN, M. E. Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 26, n. 1, p. 101-126, Mar. 2014.
- ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ALVIDREZ, J.; WEINSTEIN, R. S. Early teacher perceptions and later student academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 4, p. 731-746, Dec. 1999.
- AMOBİ, F. Preservice teachers' reflectivity on the sequence of teaching actions in a microteaching experience. **Teacher Education Quarterly**, v. 32, n.1, p. 115-130.
- ASHTON, P. Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 5, p. 28-32, Sept./Oct. 1984.
- AYDIN, S.; DEMIRDÖĞEN, B.; TARKIN, A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 21, n.1, p. 203-213, 2012.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, M. S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 126-144.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 149-159.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, Mar. 1977.
- _____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- _____. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Process**, v. 50, n. 2, p. 248-287, Dec. 1991.
- _____. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.
- _____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 3, p. 69-96.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning and personality development**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTON-KUPPER, J. The microteaching experience: student perspectives. **Education**, v. 121, n. 4, p. 830-835, 2001.

BERMAN, P.; McLAUGHLIN, M.; BASS, G.; PAULY, E.; ZELLMAN, G. **Federal programs supporting educational change: V. VII. Factors affecting implementation and continuation**. Santa Monica, CA: RAND, 1977.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. de. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, e-2702, p. 1-13, 2016.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professores do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, jul./dez. 2003.

CARREIRO DA COSTA, F. A investigação sobre a eficácia pedagógica. **Inovação**, v.14, n. 1, p. 9-27, 1991.

CHESNUT, S. R.; BURLEY, H. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: a meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 15, p.1-16, June. 2015.

CHESTER, M. D.; BEAUDIN, B. Q. Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 233-257, 1996.

CHONG, W. H.; KONG, C. A. Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: the case of lesson study. **The Journal of Experimental Education**, v. 80, n. 3, p. 263-283, May. 2012.

COSTA FILHO, R. A. da. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, São Paulo, 2014.

COSTA FILHO, R. A. da; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, p. 201-211, 2. trim. de 2015.

CRUICKSHANK, D. R., METCALF, K. K. Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. **Theory into Practice**, v. 32, n. 2, p. 86-92, 1993.

DAVIS, H. A. Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. **The Elementary School Journal**, v. 106, n. 3, p. 193-223, Jan. 2006.

DELLINGER, A. B.; BOBBETT, J. J.; OLIVIER, D. F.; ELLETT, C. D. Measuring teachers' and use of the TEBS-self. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 3, p. 751-766, Apr. 2008.

DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

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

DINTHER, M. V.; DOCHY, F.; SEGERS, M. R. Factors affecting students' self-efficacy in higher education. **Educational Research Review**, v. 6, n. 2, p. 95-108, 2011.

DOYLE, W. Learning classroom environment: an ecological analysis of induction into teaching. **Paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association**, New York, 1977.

_____. Ecological approaches to classroom management. In: EVERTSON, C.; WEINSTEIN, C. (Org.). **Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006. p. 97-126.

ENNIS, C. D. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 164-175, 1994.

EROGLU, C.; UNLU, H. Self-efficacy: its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 15, n. 1, p. 201-212, Feb. 2015.

FELSON, R. B. The effect of self-appraisals of ability on academic performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 47, n. 5, p. 944-952, 1984.

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.

FERNANDEZ, A. P. de O.; RAMOS, M. F. H.; SILVA, S. S. C. e.; NINA, K. C. F.; PONTES, F. A. R. Overview of research on teacher self-efficacy in Social Cognitive Perspective. **Anales de Psicologia**, v. 32, n. 3, p. 793-802, Oct. 2016.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FIVES, H.; BUEHL, M. M. Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: what are they? which have been examined? What can they tell us? In: HARRIS, K.R.; GRAHAM, S.; URDAN, T. (Org.). **APA Educational Psychology Handbook**, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors, American Psychological Association, Washington: DC, 2012. Cap. 19, p. 471-499.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIGHER FILHO, W.; MELO, S. I. L. **LER/DORT**: a psicossomatização no processo de surgimento e agravamento. São Paulo: LTr, 2001.

GARIGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio./ago. 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: a construct validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569-582, Aug. 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo, 2008.

GOODARD, R. D.; HOY, W. K.; WOOLFOLK-HOY, A. Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher**, v. 33, n. 3, p. 3-13, Apr. 2004.

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.

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

GUSKEY, T. R. Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. **Teaching and Teacher Education**, v. 4, n. 1, p. 63-69, 1988.

GUSKEY, T. R.; PASSARO, P. D. Teacher efficacy: a study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 3, p. 627-643, Sept. 1994.

HAND, K. E.; STUART, M. E. Early career physical education teacher efficacy. **Journal of Case Studies in Education**, v. 4, p. 1-10, Oct. 2012.

HARTER, S. The perceived competence scale for children. *Child Development*, v. 53, n.1, p. 87-97, Feb. 1982.

HAVERBACK, H. R.; PAROULT, S. J. Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 3, p. 237-255, Sept. 2008.

HENSON, R. K. From adolescent angst and adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 3, p. 137-150, 2002.

HEPPNER, M. J. An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. **Journal of Counseling & Development**, v. 72, n. 5, p. 500-507, May./June 1994.

HOY, W. K.; WOOLFOLK, A. E. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. **The Elementary School Journal**, v. 93, n. 4, p. 355-372, Mar. 1993.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. Tese (Doutorado em 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 docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez. 2012.

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. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da.; MATOS, M. da M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 1, p. 45-54, jan./abr. 2016.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 3, p. 183-189, jul./set. 2016.

IAOCHITE, R.T.; SOUZA NETO, S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Motriz**, Rio Claro, v. 20, n. 2, p.143-150, abr./jun. 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.

JOVANOVIC, L.; KUDLÁČEK, M.; BLOCK, M. E.; DJORDJEVIC, I. Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes. **EUJAPA**, v. 7, n. 2, p. 32-46, 2014.

KIEFFER, K. M.; HENSON, R. K. **Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI)**: exploring a new measure of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, Apr. 2000.

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.

KLASSEN, R. M.; TZE, V. M. C. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 12, p. 59-76, June. 2014.

KLASSEN, R. M.; TZE, V. M. C.; BETTS, S. M.; GORDON, K. A. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise. **Educational Psychology Review**, Edmonton, v. 23, n.1, p. 21-43, mar. 2011.

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

KURT, T.; DUYAR, I.; ÇALIK, T. Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. **Journal of Management Development**, v. 31, n. 1, p.71-86, 2011.

LABONE, E. Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 4, p. 341-359, May. 2004.

LEE, V. E.; DEDRICK, R. F.; SMITH, J. B. The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. **Sociology of Education**, v. 64, n. 3, p. 190-208, Jul. 1991.

LUGLE, A. M.C.; MAGALHÃES, C. O papel do estágio na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista eletrônica Pro-Docência**, Londrina, v. 1, n. 4, p. 119-128, jul./dez. 2013.

MARTINS, M.; COSTA, J.; ONOFRE, M. Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. **European Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 2, p. 263-279, 2015.

MARTINS, M.; ONOFRE, M.; COSTA, J. Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. **Boletim SPEF**, v. 38, p. 27-43, jan./jul. 2014.

MARTINS, M.; ONOFRE, M.; COSTA, J.; MARQUES, A.; MARTINS, J.; COSTA, F. C. da. As experiências de practicum como fontes do sentimento de autoeficácia. In: RIVAS, M. R., Figuera, M. E. M., Carril, P. C. M., Abellas, A. P. & Lopez, J. C. O. (Org.). XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, 2011 Poio, Spain. **Actas....**, Poio, Spain, 2011, p. 1177-1188.

MIDGLEY, C.; FELDLAUFER, H.; ECCLES, J. Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 2, p. 247-258, June. 1989.

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

MILLER, K.; SHIFFLET, R. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 53, p. 20-29, Jan. 2016.

MILLS, N. Teaching assistants' self-efficacy in teaching literature: sources, personal assessments, and consequences. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 1, p. 61-80, 2011.

MOHAMADI, F. S.; ASADZADEH, H. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. **Asia Pacific Education Review**, v. 13, n. 3, p. 427-433, Sept. 2012.

MORRIS, D. B. Teaching Self-efficacy. **Education**. 2016. Disponível em: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-86?rskey=KxrUdF&result=13>. Acesso em: 03/06/2017.

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**, v. 17, n. 2, p. 243-261, Feb. 2001.

MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; LENT, R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, v. 38, n. 1, p. 30-38, Jan. 1991.

NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. 1. ed. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones, 2012.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, Jul./Aug. 1987.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

OH, S. Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. **Psychology**, v. 2, n. 3, p. 235-240, 2011.

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.

_____. Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 4, p. 535-545, May. 2012.

ONOFRE, M. T. A. S. **Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicase em professores de educação física**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. 2000.

O'SULLIVAN, M. Learning to teach physical education. In: SILVERMAN, S.; Ennis, C. (Org.). **Student learning in physical education: applying research to enhance instruction**. Champaign: IL Human Kinetics, 2003. p. 275-294.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

_____. Self-Efficacy beliefs in academic settings. **Review of Education Research**, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

_____. **Overview of Social Cognitive Theory and of self-efficacy**. 2002. Retrieved June 01, 2017, from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 4, p. 97-114.

PALMER, D. Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 6, p. 655-671, 2006.

PAN, Y. Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 1, p. 68-92, Jan. 2014.

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.

PIANTA, R. C. Adult-child relationship processes and early schooling. **Early Education and Development**, v. 8, n. 1, p. 11-26, Jan. 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v.3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

_____. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POLOU, M. Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. **Education Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology**, v. 27, n. 2, p. 191-208, Mar. 2007.

POLYDORO, S. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.9, n.2, p. 267-278, ago. 2010.

POLYDORO, S. A.; WINSTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (Org.). **Avaliação Psicológica: formas e contextos**. Braga: Psiquilíbrios edições, 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.; SOUZA, J. R. de; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. S.; NASCIMENTO, J. V. do. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2. trim. de 2014.

RAMOS, M. F. H.; FERNANDEZ, A. P. O.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C. e. Caracterização das pesquisas sobre eficácia coletiva docente na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 91-99, jan./mar. 2016.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RODRIGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C.; VALLE, A.; BLAS, R.; ROSARIO, P. Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. **Escritos de Psicología**, v. 3, n. 1, p. 1-7, Dic. 2009.

ROSS, J. A. Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. **Canadian Journal of Education**, v. 17, n. 1, p. 51-65, 1992.

_____. The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 381-394, July. 1994.

ROSS, J. A.; BRUCE, C. D. Professional development effects on teacher efficacy: results of a randomized field trial. **Journal of Education Research**, v. 101, n. 1, p. 50-60, Oct. 2007.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs: General and Applied**, v. 80, n. 1, p. 1-28, 1966.

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

SALLES, W. N.; NASCIMENTO, J. V. do.; ROCHA, J. C. S.; SOUZA, E. R. de. Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1083-1097, out./dez. 2015.

SAVILLE, P. D; BRAY, S. R; GINIS, K. A. M.; CAIRNEY, J.; MARINOFF-SHUPE, D.; PETTIT, A. Sources of Self-Efficacy and Coach/Instructor Behaviors Underlying Relation-Inferred Self-Efficacy (RISE) in Recreational Youth Sport. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v.36, n.2, p. 146-156, Apr. 2014.

SCHUNK, D. H. Modeling and attributional effects on children's achievement: a self-efficacy analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n. 1, p. 93-105, Feb. 1981.

_____. Developing children's self-efficacy and skills: the roles of social comparative information and goal setting. **Contemporary Educational Psychology**, v. 8, n. 1, p. 76-86, Jan.1983.

_____. Peer models and children's behavioral change. **Review of Educational Research**, v. 57, n. 2, p. 149-174, 1987.

_____. Self-efficacy and achievement behaviors. **Educational Psychology Review**, v. 1, n. 3, p. 173-208, Sept. 1989.

_____. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3 e 4, p. 207-231, 1991.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in Physical Education**. 3. ed. Palo Alto: Mayfield, 1991.

SILVA A. J.; IAOCHITE R.T.; AZZI R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, out./dez. 2010.

SILVA JUNIOR, A. P. da.; FLORES, P. P.; BISCONSINI, C. R.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE N. 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

SIWATU, K. O. Designing self-efficacy building interventions in the preparation of culturally responsive teachers. In: MILNER, R (Org.). **Diversity and education: teachers, teaching and teacher education**, Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishers. 2009. p.119-131.

_____. Preservice Teachers culturally responsive teaching self-efficacy forming experiences: A mixed methods study. **The Journal of Education Research**, v. 104, n. 5, p. 360-369, Aug. 2011.

SIWATU, K. O.; CHESNUT, S. R.; ALEJANDRO, A. Y.; YOUNG, H. A. Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. **The Teacher Educator**, v. 51, n. 4, p. 277-296, Sept. 2016.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 3, p. 611-625, Aug. 2007.

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.

STEIN, M. K.; WANG, M. C. Teacher development and school improvement: the process of teacher change. **Teaching and Teacher Education**, v. 4, n. 2, p. 171-187, 1988.

SULLIVAN, P. J.; FELTZ, D. L.; LAFORGE-MACKENZIE, K.; HWANG, S. The preliminary development and validation of the doping confrontation efficacy scale. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 16, n. 1, p. 182-190, Jan. 2015.

SUMMERS, J. J.; DAVIS, H. A.; WOOLFOLK-HOY, A. The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. **Learning and Individual Differences**, v. 53, p. 17-25, Jan. 2017.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

THOONEN, E. E. J.; SLEEGERS, P. J. C.; PEETSMA, T. T. D.; OORT, F. J. Can teachers motivate students to learn? **Educational Studies**, v. 37, n. 3, p. 345-369, 2011.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHSON, D. Exploring literacy teachers self-efficacy beliefs: Potential sources at play. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 4, p. 751-761, May. 2011.

TSCHANNEN-MORAN, M.; MCMASTER, P. Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. **The Elementary School Journal**, v. 110, n. 2, p. 228-245, Dec. 2009.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n.7, p. 783-805, Oct. 2001.

_____. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944-956, Aug. 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK-HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**. v. 68, n. 2, p. 202-248, Mar. 1998.

TURAN, M. B.; PEPE, O.; BAHADIR, Z. Investigating self-efficacy levels of physical education and sports teachers in terms of some variables. **Science, Movement and Health**, v. 15, n. 2, p. 158-163, June. 2015.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 4, p. 751-796, Dec. 2008.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WOOLFOLK-HOY, A.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: CT: Information Age; 2006. p. 117-137.

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**, v. 21, n. 4, p. 343-356, May. 2005.

WOOLFOLK, A. E.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n.1, p. 81-91, 1990.

WYATT, M. Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. **International Journal of Research and Method in Education**, v. 37, n. 2, p. 166-189, 2014.

YILMAZ, I. Pre-service physical education teachers' preference for class management profiles and teacher's self-efficacy beliefs. **Education Research and Reviews**, v. 8, n. 9, p. 539-545, May. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZACH, S.; HARARI, I.; HARARI, N. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 5, p. 447-462, Nov. 2012.

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.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 82-91, Jan. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

**GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS – CEP SH**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de graduação intitulada *A Percepção de Auto Eficácia de Graduandos em Educação Física*, que fará uma entrevista semiestruturada, tendo como objetivo geral analisar a percepção de auto eficácia de graduandos em Educação Física de uma universidade pública brasileira e objetivos específicos: Verificar a percepção pessoal de auto eficácia que os Graduandos possuem a respeito do ensino; Identificar a origem da auto eficácia; Verificar o papel da Graduação frente o processo de desenvolvimento da auto eficácia. Serão previamente marcados a data e horário para aplicação das perguntas, utilizando os questionários. Estas medidas serão realizadas na Universidade do Estado de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte. Após sua aceitação, será marcado horário apropriado e local reservado, no CEFID/UDESC para a realização da entrevista. Suas respostas serão captadas através de gravador de voz digital e armazenadas em micro computador, sob a responsabilidade e acesso restrito do Pesquisador responsável. Acredita-se que o grau de risco deste estudo aos indivíduos pesquisados será mínimo, por se tratar de uma pesquisa de aplicação de entrevistas. Vale ressaltar que a identidade dos participantes será resguardada e os dados obtidos na entrevista serão guardados em computador institucional de acesso somente ao professor pesquisador, diminuindo o risco de quebra de sigilo. Esclarecemos que é de livre e espontânea vontade a participação 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. Na entrevista semiestruturada serão utilizadas perguntas abertas, de modo que o (a) senhor (a) possa expressar livremente suas crenças de autoeficácia no ensino. Esperamos que desse modo, possamos diminuir também ao mínimo, o grau de desconforto no instante do seu fornecimento de informações. Lembrando que as entrevistas serão gravadas, e que após sua aceitação, será marcado horário apropriado e local reservado, no CEFID/UDESC para a realização das entrevistas. Suas respostas serão captadas através de

gravador de voz digital e armazenadas em micro computador, sob a responsabilidade e acesso restrito do Pesquisador responsável. Entretanto se houver constrangimento devido à gravação o participante terá a liberdade de se ausentar da pesquisa e de não ter seus dados utilizados. 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; Correlacionar as diferenças de percepção de autoeficácia entre a quinta e oitava fase e para correlacionar os cursos de bacharelado e licenciatura em educação física. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: estudante de graduação Filipy Kuhn 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: ____/____/____ .

APÊNDICE B – Entrevista de Caracterização dos Universitários

Prezado(a) graduando(a),

Estamos realizando um estudo sobre as fontes de autoeficácia de universitários em Educação Física. Contamos com sua colaboração para realização desse estudo. Suas respostas serão confidenciais. Essa entrevista foi desenvolvida para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre as suas características pessoais e acadêmicas.

Agradecemos sua colaboração

1. Nome: _____
2. Nascimento: ____/____/____
3. Sexo: Masculino () Feminino ()
4. Por qual motivo você ingressou no curso de graduação em Educação Física? Explique?
5. Já realizou algum estágio não obrigatório no ensino?
 Não ()
 Sim () Qual? _____
6. Exerce outra atividade na área esportiva além de ser estudante de Educação Física?
 Não ()
 Sim () Qual? _____
 a) Local onde atua: _____
7. Você praticou esporte? Conte-me um pouco, como foi sua experiência no esporte, antes da entrada na graduação.
 Não ()
 Sim ()
 a) Somente nas aulas de Ed Física? () b) Treinou ou competiu por clubes ()
 c) Qual esporte? _____
8. Já exerceu a função de professor ou treinador?
 Não ()
 Sim () a) Quantos anos? _____ b) Em escola () c) Em clube ()
9. Atualmente ainda exerce a função de professor ou treinador?
 Não ()
 Sim () a) Qual nível? () escolar; () municipal; () estadual; () nacional; () internacional
10. Você participou de algum curso sobre o ensino dos esportes nos últimos 2 anos?
 Não ()
 Sim () Quais? _____
11. Ao longo da graduação você participou de algum projeto de pesquisa ou extensão?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada.

DIMENSÃO INSTRUÇÃO

Informação sobre as atividades de aprendizagem

1. No início da tua aula, qual a forma de proceder que você mais utiliza ou que você se sente mais seguro? (Pode dar um exemplo de uma situação?)

1.1. Onde você acredita que aprendeu, a realizar dessa forma?

1.1.1. Por quê?(Com que propósito, qual significado?)

2. Durante as suas aulas, você acredita que consegue fazer bem (realizar com sucesso) os procedimentos de instrução (introdução das atividades, acompanhamento) das atividades?

2.1. Descreva uma situação de aula (como)?

2.2. Com que propósito, para que?

2.2.1. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu, ou obteve esse conhecimento?

3. Enquanto você está ensinando, você se sente seguro e acredita que consegue responder bem as perguntas (aos questionamentos) dos seus alunos?

3.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?

3.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a responder bem as perguntas dos alunos?

3.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

Acompanhamento das atividades de aprendizagem

4. Enquanto esta ensinando, você se sente seguro e acredita que consegue fazer com que seus alunos façam uma boa autoavaliação (compreendam seus erros e acertos referente a aula)?

4.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?

4.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a estimular uma boa autoavaliação dos seus alunos?

4.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

5. Durante a aula, você se sente seguro para fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?

- 5.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?
- 5.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu ou obteve este conhecimento para dar confiança aos seus alunos?
- 5.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?
6. Enquanto esta ensinando, você se sente seguro e acredita que consegue fazer os seus alunos compreenderem sobre o conteúdo que está ensinando?
- 6.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?
- 6.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a levar seus alunos à compreensão?
- 6.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?
7. Enquanto esta ensinando, você se sente seguro e acredita que consegue fazer seus alunos valorizarem o que aprenderam?
- 7.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?
- 7.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a fazer seus alunos a dar valor ao que aprenderam?
- 7.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?
8. Enquanto esta ensinando, você se sente seguro e acredita que consegue elaborar atividades bem ajustadas ao nível de conhecimento/habilidade dos alunos?
- 8.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?
- 8.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a elaborar este ajustamento?
- 8.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?
9. Durante suas aulas, você se sente seguro para aplicar/criar (bons repertórios) boas atividades ou exercícios para seus alunos?
- 9.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?
- 9.2. Onde (com quem, como) você acredita que conseguiu ter esse bom repertório de atividades/exercícios para os alunos?

9.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

10. Você acredita que consegue fazer boas correções/orientações/elogios, melhorando a aprendizagem dos seus alunos?

10.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?

10.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a fazer boas correções ou dar feedbacks apropriados para os alunos?

10.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

Avaliação final das atividades de aprendizagem

11. De que maneira você se sente seguro e confiante para finalizar as suas aulas?

11.1. Descreva uma situação de aula (como)?

11.2. Com que propósito, para que?

11.2.1. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu, a finalizar dessa forma?

12. Enquanto está ensinando, você se sente seguro para fazer avaliação da aprendizagem dos alunos?

12.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?

12.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu ou obteve este conhecimento para avaliar os seus alunos?

12.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO

Espaços Equipamentos

13. Você se sente seguro e acredita que consegue (ser eficaz) na organização do ambiente da sua aula (espaços de aula)?

13.1. Tu podes dar algum episódio ou situação de aula para esclarecer sua resposta?

13.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a organizar o ambiente de sua aula?

13.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

14. Você se sente seguro e acredita que consegue fazer uma boa gestão/organização dos materiais (ser eficaz) de toda sua aula?

14.1. Tu podes dar alguma situação de aula para esclarecer sua resposta?

14.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu ou obteve este conhecimento para fazer a gestão dos materiais da sua aula?

14.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

Alunos

15. Você se sente seguro e acredita que consegue (ser eficaz) na organização dos alunos durante as suas aulas?

15.1. Tu podes dar algum episódio ou situação de aula para esclarecer sua resposta?

15.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a organizar o ambiente de sua aula?

15.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

Tempo

16. Você acredita que consegue fazer com qualidade (ser eficaz) a gestão do tempo da aula (explicações, introdução da aula, transição das atividades, tempo de exercitação)?

16.1. Tu podes dar algum episódio ou situação de aula para esclarecer sua resposta?

16.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a fazer a gestão do tempo da sua aula?

16.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

DIMENSÃO CLIMA

Relação entre alunos

17. Você acredita que consegue manter uma boa relação entre os seus alunos durante as aulas?

17.1. Tu podes dar alguma situação de aula para esclarecer sua resposta?

17.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a estabelecer esta relação entre seus alunos durante a aula?

17.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

Relação entre os alunos e a matéria

18. Enquanto esta ensinando, você se sente seguro e acredita que consegue despertar o interesse (motivação) dos alunos e assim mostrar o significado das atividades que estão realizando? (relação entre os alunos e a matéria)

18.1. Tu podes dar algum exemplo de situação de aula para esclarecer sua resposta?

18.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a despertar o interesse/motivação dos seus alunos?

18.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

Relação entre os alunos e o professor

19. Você acredita que consegue manter uma boa relação pessoal com os seus alunos durante as aulas?

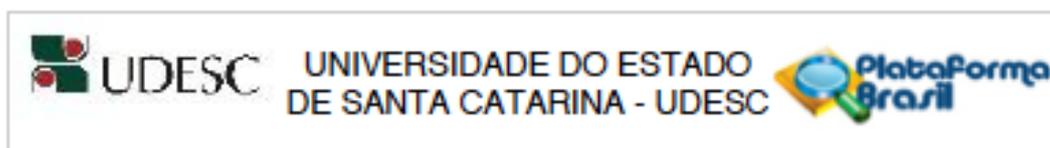
19.1. Tu podes dar alguma situação de aula para esclarecer sua resposta?

19.2. Onde (com quem, como) você acredita que aprendeu a estabelecer esta relação com seus alunos durante a aula?

19.2.1. Você consegue lembrar/descrever alguma situação específica onde você acredita que ocorreu esta sua aprendizagem?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética da UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** A PERCEPÇÃO DE AUTO EFICÁCIA DE GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**Pesquisador:** VALMOR RAMOS**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 31021814.7.0000.0118**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 718.173**Data da Relatoria:** 15/07/2014**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa focaliza as crenças de auto eficácia, que consistem nas percepções que os indivíduos tem sobre suas próprias capacidades.

O projeto é apresentado com clareza e detalhamento que permitem sua apreciação ética.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

O objetivo da pesquisa é analisar a percepção de auto eficácia de graduandos em Educação Física de uma universidade pública brasileira.

Objetivo Secundário:

Verificar a percepção pessoal de auto eficácia que os Graduandos possuem a respeito do ensino. Identificar a origem da auto eficácia. Verificar o papel da Graduação frente o processo de desenvolvimento da auto eficácia.

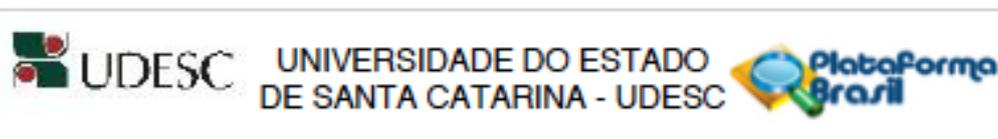
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios em participar da pesquisa são adequadamente descritos. Os riscos foram detalhados e melhor explicados nesta versão, conforme orientações do parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será realizado a partir de procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo diagnóstico. A coleta de dados será realizada a partir de três instrumentos:

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3321-8195**Fax:** (48)3321-8195**E-mail:** cep@reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 718.173

questionário de caracterização individual, Escala de atitude de auto eficácia do professor e entrevista semiestruturada a respeito das fontes de auto eficácia.

Serão investigados cerca de 150 graduandos de Educação Física. Os dados obtidos a partir das escalas de atitude serão tratados a partir de testes paramétricos. Os dados qualitativos obtidos a partir das entrevistas serão tratados com a técnica de análise de conteúdo.

Em relação à versão anterior, foi incluída a gradação nas legendas para a escolha das respostas, deixando mais claro o que significam os graus 1, 2, 3, 4 e 5 de cada instrumento.

O cronograma da pesquisa foi readequado, considerando o tempo de tramitação no sistema CONEP/CEP para dar início à coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de Rosto está corretamente preenchida e assinada.
2. Projeto Básico: constam todos os itens obrigatórios.
3. Declaração de ciência e concordância das Instituições Envolvidas está devidamente redigida e assinada.
4. Consentimento para vídeos, fotografias e gravações é adequadamente redigido.
5. Projeto detalhado demonstra consistência e coerência entre as partes do projeto. Nos apêndices e anexos constam os roteiros de entrevista, questionários e TCLEs.
6. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido estão adequadamente redigidos.

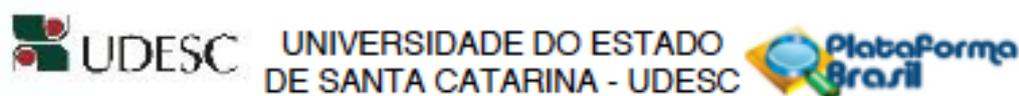
Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências cumpridas:

- 1) Adequação da descrição dos riscos no Projeto Básico da Plataforma Brasil e TCLEs, descrevendo os possíveis constrangimentos e desconfortos que os procedimentos poderiam oferecer e de que forma seriam amenizados, se necessário.
- 2) O cronograma foi atualizado com relação à data de início da coleta de dados e posteriores etapas da pesquisa.
- 3) Inclusão do nome da gradação nas legendas dos questionários para a escolha das respostas.
- 4) Adequação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3321-8195 Fax: (48)3321-8195 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 718.173

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado Aprova o Parecer da Relatoria, Processo Aprovado.

FLORIANOPOLIS, 15 de Julho de 2014

Assinado por:
Luciana Dornbusch Lopes
(Coordenador)

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3321-8195 Fax: (48)3321-8195 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br