

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Auto-Eficácia de Docentes de Educação Física

Autor: Roberto Tadeu laochite

Orientador (a): Roberta Gurgel Azzi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Roberto Tadeu laochite e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

(Orientador)

Comissão Julgadora:

© by Roberto Tadeu Iaochite, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

<p>Iaochite, Roberto Tadeu Auto-eficácia de docentes de Educação Física / Roberto Tadeu Iaochite. - Campinas, SP: [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Roberta Gurgel Azzi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Auto-eficácia. 2. Docentes. 3. Educação Física. 5. Azzi, Roberta Gurgel. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>07-552/BFE</p>

Título em inglês : Physical education teacher's self-efficacy.

Keywords : Self-efficacy ; Teachers ; Physical Education

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi (Orientadora)

Profa. Dra. Cátia Mary Volp

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Prof. Dr. Afonso Antônio Machado

Data da defesa: 22/11/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : rotadiaochite@yahoo.com.br

RESUMO

Os estudos sobre as crenças de auto-eficácia fundamentados no referencial da teoria social cognitiva têm revelado contribuições significativas para as áreas da educação, psicologia, medicina, educação física, administração, dentre outras. No cenário educacional, esses estudos têm focalizado sobre as crenças de auto-eficácia dos docentes em diferentes contextos, disciplinas e níveis de ensino. Auto-eficácia docente diz respeito a um julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades para atingir, no domínio do ensino, determinados resultados de aprendizagem e engajamento dos alunos. Este julgamento se constitui pela interpretação cognitiva das informações advindas de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. A presente investigação situa-se no campo da docência em Educação Física escolar, majoritariamente no ensino fundamental, e teve como objetivos: a) conhecer algumas características relacionadas com o contexto e com a atividade docente; b) identificar e analisar o nível de auto-eficácia docente e as fontes de constituição dessa crença; c) correlacionar a auto-eficácia docente e as fontes de constituição com algumas variáveis de contexto e da atividade docente. Participaram do estudo 263 docentes com tempo médio de experiência no ensino de 10,6 anos, 84% deles vinculados à instituições públicas de ensino e com carga horária média de 32 aulas por semana. Os dados foram coletados de forma coletiva, em uma única etapa, a partir da aplicação de duas escalas com formato de resposta do tipo *Likert* de seis pontos e de um questionário de caracterização do participante, da atividade docente e do contexto. Os resultados apontaram que os docentes apresentaram elevada crença de auto-eficácia ($m=4,74$) para o ensino. As experiências diretas ($m=4,85$) e a persuasão social ($m=4,71$) se mostraram como fontes de maior impacto na constituição desta crença. Dentre as variáveis investigadas, a satisfação como docente ($r=0,402$; $p<0,01$), a preparação profissional ($r=0,367$; $p<0,01$), a infra-estrutura ($r=0,228$; $p<0,01$), apoio do corpo administrativo ($r=0,257$; $p<0,01$), liberdade para expressar idéias ($r=0,130$; $p<0,05$) e apoio dos pares ($r=0,151$; $p<0,05$) estiveram positivamente associadas à auto-eficácia. Com relação às fontes, a satisfação como docente esteve positivamente correlacionada com as experiências diretas ($r=0,301$; $p<0,01$) e persuasão social ($r=0,161$; $p<0,01$). Resultados da regressão múltipla mostraram que 23,5% da variância da escala de auto-eficácia docente pôde ser explicada pela satisfação como docente, preparação para a docência e infra-estrutura destinada à atividade docente. Já, 96% da variância da escala de fontes de auto-eficácia explicaram a inclusão das quatro fontes. A satisfação como docente explicou apenas 4,4% da variância da total da escala de fontes de auto-eficácia docente. Esses resultados são encorajadores à medida que o referencial teórico adotado é recente e pouco explorado na literatura nacional na área da Educação Física. Além disso, fornecem direções importantes para a reflexão sobre os processos de formação e atuação dos docentes de Educação Física no sentido de se buscar compreender a dinâmica e complexa relação entre a crença de auto-eficácia, as fontes de constituição e o contexto em que a prática pedagógica é desenvolvida.

Palavras-Chaves: Auto-eficácia; Docentes; Educação Física.

ABSTRACT

Studies on self-efficacy beliefs grounded on the Social Cognitive Theory have revealed significant contributions for the areas of education, psychology, medicine, physical education, business administration, among others. In the national educational literature, these studies have been focusing on the teacher self-efficacy beliefs within different contexts, subjects and teaching levels. Teacher self-efficacy is related to the judgment the teacher makes about his or her own capabilities to achieve, within the domain being taught, determined learning outcomes and students' engagement. This judgment is constituted by the cognitive interpretation of information derived from four sources: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion and physiological and affective states. The present investigation is situated in the area of teaching in scholar Physical Education context, especially in Junior High School, and had as its main objectives: a) to know some characteristics related to the context and teaching activity; b) to identify and analyze the level of self-efficacy for teaching and the sources of this belief; c) correlate self-efficacy for teaching and the sources of origin with some variables of the context and the teaching activity. In this study, 263 teachers participated. They have average teaching experience of 10,6 years, 84% working in state-run schools with average working time of 32 hours/week. Data was collectively gathered, in one phase, with the application of two Likert-type scales of six points and a questionnaire of characterization of the participants, teaching activity and teaching context. Results showed that the teachers present high self-efficacy belief ($m=4,74$) for teaching. Mastery experiences ($m=4,85$) and social persuasion ($m=4,71$) were considered the sources with the highest impact to constitute this belief. Within the investigated variables, the satisfaction as a teacher ($r=0,402$; $p<0,01$), professional pre-service ($r=0,367$; $p<0,01$), facilities ($r=0,228$; $p<0,01$), administration support ($r=0,257$; $p<0,01$), freedom for expressing ideas ($r=0,130$; $p<0,05$) and peer support ($r=0,151$; $p<0,05$) were positively associated to self-efficacy. As to the sources, satisfaction as a teacher was positively correlated to mastery experiences ($r=0,301$; $p<0,01$) and social persuasion ($r=0,161$; $p<0,01$). Results of multiple regression showed that 23,5% of the variance of the teaching self-efficacy scale could be explained for the satisfaction as a teacher, teaching pre-service and the facilities related to teaching activity. 96% of the variance of the self-efficacy sources scale explained the inclusion of the four sources. Satisfaction as a teacher explained only 4,4% of the total variance of the teaching self-efficacy sources scale. These results are encouraging once the theoretical reference is recent and not much explored in the national literature in the area of Physical Education, especially in school contexts. Besides, the results provide important directions for reflection about the processes of education and work of the Physical Education teachers, in the sense of trying to comprehend the dynamic and complex relation among self-efficacy beliefs, their sources of information, and the context where the pedagogical practice is developed.

Keywords: Self-efficacy; Teachers; School Physical Education

DEDICATÓRIA

*Às avós **Julieta Neves** e **Selva Iaochite**, inesgotáveis fontes de amor e sabedoria; aos pais **Roberto** e **Carmem**, às irmãs **Simone**, **Juliana** e **Karina**, eternas fontes de amor, compreensão e fraternidade; aos sobrinhos **Gabriel** e **Giulia**, verdadeiras fontes de inspiração, de esperança e do meu amor.*

*À **Roberta Azzi**, fonte inesgotável de competência, de determinação e que, ao me orientar aceitou desafios, dividiu-os comigo e acreditou que eu poderia seguir nessa jornada.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Roberta Azzi pela grata, significativa e incomensurável aprendizagem construída ao longo dos momentos de orientação, de conversas, de suporte oferecido nesta investigação; por apresentar e por favorecer minha aproximação com os estudos do referencial teórico de fundamentação do presente trabalho.

Aos Professores, membros da Banca Examinadora de Qualificação e da Defesa, por aceitarem compartilhar seus conhecimentos, por investir tempo na leitura e pelos preciosos apontamentos, sugestões e encaminhamentos que, certamente, tornaram e tornarão esta trajetória ainda mais recompensadora. Meus mais profundos agradecimentos à Dr^a. Soely Polydoro, Dr^a. Cátia M. Volp, Dr. Afonso Machado, Dr. Pedro Winterstein, Dr. Jocimar Daólio, Dr^a. Suraya Darido e Dr^a. Eliana Ayoub.

Aos meus muito amados amigos, aos quais sempre serei muito grato pelo privilégio de caminhar e de muito aprender ao lado de vocês, além das incontáveis vezes que se constituíram, e ainda o são, fontes de construção das minhas crenças e das minhas aprendizagens. Obrigado L. Fernando Martins, Eliane Stevanato, Zenaide Galvão, Fernanda Rabelo e Mônica Inoue. Amo vocês.

Aos companheiros de jornada acadêmica que, ao longo deste caminhar, aprendemos a superar, juntos, os desafios e dividimos muitas alegrias, acreditando sempre que poderíamos aprender mais do que já sabíamos e perceber que, de fato, ainda é tão pouco perto do que vamos aprender. Compartilhar com vocês é um privilégio. Minha admiração por cada uma de vocês. Obrigado, Elvira Araújo, Patrícia Albieri, Marli Pereira, Márcia Rocha, Nani Maciel, Luiza Mauad. Agradeço também a todos os integrantes e agregados dos Encontros Bragantinos.

À Universidade de Taubaté pela concessão da bolsa de estudos e suporte oferecidos para a realização dessa investigação.

Aos docentes que, gentil e espontaneamente, participaram deste estudo e que acreditam na Educação Física escolar. Obrigado de coração.

Ao Grupo de Pesquisa e Ensino Superior (PES) pelas experiências compartilhadas de ensino e de pesquisa, experiências estas que se constituíram como importante fonte de construção das minhas crenças de auto-eficácia.

A Nani Maciel por seu constante suporte, sensibilidade e auxílio nas tarefas relacionadas com a língua inglesa.

A todos aqueles e, especialmente a minha família que, de uma maneira ou de outra, estiveram por perto, das mais diversas formas, oferecendo suporte, ombros e pensamentos, meus sinceros e ternos agradecimentos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Conseqüências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de auto-eficácia docente. Traduzido e adaptado de Woolfolk Hoy e Davis (2006).....	19
Figura 2 -	Modelo que retrata a natureza cíclica da auto-eficácia docente. Traduzido de Tschannen-Mora, Woolfolk Hoy e Hoy (1998).....	22
Figura 3 -	Diagramas de dispersão e reta de regressão da crença de auto-eficácia docente média em função da Intencionalidade da Ação Docente (a) e Manejo da Classe (b)	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 1 - Intencionalidade da Ação Docente da Escala de Auto-Eficácia Docente.....	71
Tabela 2 -	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 2 - Manejo da Classe da Escala de Auto-Eficácia Docente.....	72
Tabela 3 -	Média EAED e desvio padrão segundo variáveis de atividade docente e de contexto.....	73
Tabela 4 -	Análise de variância da crença de Auto-Eficácia Docente por idade e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente.....	74
Tabela 5 -	Análise de variância da crença de Auto-Eficácia Docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto.....	75
Tabela 6 -	Estatísticas descritivas dos itens da subescala de Fontes de Auto-Eficácia Docente – Estados fisiológicos e afetivos.....	76
Tabela 7 -	Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Persuasão social.....	77
Tabela 8 -	Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Experiências vicárias.....	77
Tabela 9 -	Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Experiências diretas.....	78
Tabela 10 -	Média EFAED e desvio padrão segundo variáveis de atividade docente e de contexto.....	78
Tabela 11 -	Análise de variância das fontes de auto-eficácia docente por idade e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente.....	80
Tabela 12 -	Análise de variância das fontes de auto-eficácia docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto.....	80
Tabela 13 -	Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EAED e nas subescalas de acordo com as variáveis de atividade docente..	83
Tabela 14 -	Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EAED e nas subescalas de acordo com as variáveis de contexto.....	84
Tabela 15 -	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a EAED pela estimação <i>stepwise</i>	85
Tabela 16 -	Resultados de ajuste dos modelos de regressão múltipla para a EAED.....	86
Tabela 17 -	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a EFAED pela estimação <i>stepwise</i>	87
Tabela 18 -	Resultados de ajuste dos modelos de regressão múltipla para a EFAED.....	88
Tabela 19 -	Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação nas subescalas da EFAED de acordo com as variáveis de atividade docente.....	89
Tabela 20 -	Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação nas subescalas da EFAED de acordo com as variáveis de contexto.....	91

Tabela 21 -	Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EFAED e nas subescalas, de acordo com as variáveis de atividade docente e de contexto.....	91
Tabela 22 -	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a EFAED pela estimação <i>stepwise</i>	92
Tabela 23 -	Estatísticas referentes à análise de regressão Múltipla para o Fator 2 da EFAED pela estimação <i>stepwise</i>	93
Tabela 24 -	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para o Fator 4 da EFAED pela estimação <i>stepwise</i>	93
Tabela 25 -	Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EAED e nas suas subescalas, de acordo com a EFAED e seus fatores.....	94
Tabela 26 -	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para EAED pela estimação <i>stepwise</i>	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estudos frequentemente citados na literatura sobre a mensuração da auto-eficácia docente.....	23
------------	---	----

SUMÁRIO

Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos.....	ix
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Tabelas.....	xiii
Lista de Quadros.....	xv
Apresentação.....	1
1. Introdução	3
2. Revisão de Literatura.....	13
2.1. Estudos sobre a mensuração da auto-eficácia docente.....	20
2.2. Auto-eficácia docente e variáveis de investigação.....	26
2.3. Fontes de informação da auto-eficácia docente.....	34
2.4. Auto-Eficácia e Educação Física: algumas considerações para a prática pedagógica na escola.....	43
3. Método.....	59
3.1. Participantes.....	59
3.2. Instrumentos para a coleta de dados.....	60
3.3. Procedimentos.....	64
4. Resultados.....	67
4.1. Bloco I – Caracterização das variáveis de investigação.....	68
4.2. Bloco II – Identificação da Auto-Eficácia Docente.....	70
4.3. Bloco III – Identificação das Fontes de Auto-Eficácia Docente.....	71
4.4. Bloco IV – Relação entre Auto-Eficácia Docente, Fontes de Auto-Eficácia Docente e variáveis de investigação.....	81
5. Discussão.....	97
6. Considerações finais.....	123
Referências Bibliográficas.....	135
Anexos.....	147
Anexo I - Questionário de caracterização do participante e de sua atividade docente.....	150
Anexo II - Escala de Auto-Eficácia de professor.....	153

Anexo III - Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente.....	154
Anexo IV - Solicitação de autorização para a realização do estudo – Diretorias de Ensino/Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação.....	156
Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	157

Apresentação

Este estudo versa sobre as crenças de auto-eficácia docente¹ no contexto escolar, especificamente na disciplina de Educação Física e tem, nos pressupostos alicerçados na teoria social cognitiva, o seu referencial teórico de construção e análise. O marco dessa investigação está atrelado às indagações que surgiram (e continuam a surgir) no transcorrer das diversas disciplinas cursadas no programa de Doutorado da Faculdade de Educação, especialmente àquelas relacionadas com o referencial de base dessa investigação. Aliás, é relevante destacar que o início dos estudos sobre o referencial ocorreu na Faculdade de Educação Física da Unicamp, ao cursar uma das disciplinas oferecidas pelo Prof. Dr. Pedro J. Winterstein em 2002. Naquele momento, mobilizado pelas discussões relacionadas à diversidade de abordagens teóricas no estudo da motivação aplicada ao esporte/atividade física, tornou-se possível a aproximação com o referencial de Albert Bandura trazido pela Prof^a. Dr^a. Roberta G. Azzi. A partir desse momento, motivado pelas possibilidades de se adentrar num campo que respondesse às constantes inquietações de um professor formador a teoria social cognitiva e as crenças de auto-eficácia docente nela contida tornaram-se uma prazerosa, ainda que complexa, divertida, ainda que exigente trilha a ser seguida.

Na medida em que os estudos sobre a teoria avançavam, os desafios eram (e ainda o são) postos no sentido de definir os rumos de um caminho que estava por se configurar. Assim, essa trajetória parte de um professor licenciado em Educação Física que acredita na interface entre as diferentes áreas do conhecimento de forma que essa interface possa, além de produzir novos conhecimentos, fornecer suporte à ação dos professores no desenvolvimento de suas práticas docentes. Isso significa apontar para possíveis e valiosas relações que possam, de fato, realçar o valor do diálogo entre as áreas do conhecimento como a Educação Física, a Educação e a Psicologia. O presente estudo parte da perspectiva de se olhar para o professor como um sujeito que, ao agir modificando o ambiente, é também modificado pelas interações

¹ Ao longo do texto, as expressões “docente” e “professor” são consideradas como sinônimos quando se referem ao domínio da teoria e ou ao sujeito que exerce a ação de ensinar – auto-eficácia docente e ou auto-eficácia do professor.

que este estabelece com o meio em que vive. Este estudo tem a intenção de compreender como o professor de Educação Física que atua em escolas tem julgado sua capacidade para ensinar, diante de um contexto altamente variável e desafiador. Intenciona, também, trazer elementos que possam identificar quais são os fatores e em que medida estes se relacionam com a formação desses julgamentos.

O percurso está descrito de forma que a introdução procura situar o leitor sobre a problemática a ser investigada, bem como apontar os objetivos estabelecidos para a investigação. A revisão de literatura busca apresentar o início e o desenvolvimento das evidências empíricas acerca do construto da auto-eficácia docente em diferentes contextos. Os procedimentos metodológicos são descritos com o objetivo de caracterizar tanto os participantes quanto os passos percorridos para a coleta e análise dos dados. Nos capítulos seguintes, os resultados são apresentados e discutidos à luz do referencial de base do estudo. Finalmente, algumas considerações para a finalização da trajetória são postas de maneira que as limitações e implicações para estudos futuros sobre a temática abordada sejam encaminhadas.

1 INTRODUÇÃO

A escola é reconhecida como um dos espaços mais significativos para a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades pessoais, de maneira que a ação docente é parte integrante e fundamental nesse processo. Há tempos e, talvez mais recentemente, dado o rápido desenvolvimento tecnológico e a expansão dos diferentes tipos de mídia, tem se atribuído e acreditado que a escola seja um dos pilares da formação do cidadão capaz de participar, de fazer escolhas, de tomar decisões acertadas, enfim, de exercer efetivamente a autonomia diante da própria vida e de se tornar agente na construção da própria história.

Libâneo (1999) afirma que a escola tem contribuições a fazer nesse processo de construção uma vez que a ela é atribuído, dentre outras funções, o papel de articular os objetivos educacionais às exigências sociais atuais. Para isso, torna-se necessário pensar e agir na direção do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da formação dos valores humanos, na aquisição de competências que contribuam para essas finalidades; o professor é parte fundamental nesse processo de formação.

É no contexto escolar que o professor pode, por meio de sua ação, exercer um papel importante no que tange à contribuição para a criação de um processo de ensino que rompa com a mera e ineficaz reprodução de conhecimentos e que possa favorecer a produção de um conhecimento que seja significativo, tanto para quem aprende, como para aquele que ensina. É possível supor que a construção desse significado esteja atrelada a uma rede de relações que se estabelece, dentre outros fatores, com o conteúdo, com a forma, com as estratégias e sistemas de avaliação que o professor seleciona e aplica em suas aulas, sem deixar de considerar as relações sociais que são construídas entre professores, alunos, corpo administrativo, família e demais envolvidos no processo educativo.

Atuar nesse cenário com a finalidade de os alunos poderem participar ativa e autonomamente do processo, conhecendo, valorizando, criticando e apreciando as diversas possibilidades de conhecimento com compromisso e motivação para aprender, não tem sido uma tarefa fácil para os professores dada à natureza diversa, dinâmica e complexa dos desafios e das relações entre eles. É fato que ensinar, em qualquer disciplina, carrega em si a compreensão dessa pluralidade, complexidade e dinamismo na medida em que se exige freqüentemente do professor, diferentes saberes para lidar, enfrentar e persistir diante das adversidades que surgem no decorrer da sua realização. O domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos, dos procedimentos metodológicos de avaliação, elaboração, aplicação e produção de conhecimentos, entre outros, são parte desses saberes que o professor deve adquirir ao longo da formação profissional e da atuação como docente (ALMEIDA, 2005; BORGES, 2005).

Ensinar, como aponta Gibbs (2003) é uma tarefa que pressupõe conhecimentos específicos, habilidades, crenças e está intimamente relacionada com o contexto, com as características dos professores, dos alunos, da escola, família etc. Com maior ou menor intensidade e freqüência, é principalmente na ação docente que os professores são levados a repensar sobre suas práticas, seus saberes e sobre a própria capacidade para lidar com o contexto onde atuam, enfrentando e gerenciando tais demandas. Na medida em que a ação docente não é uma tarefa simples, nem tampouco impessoal, ao orientar é também orientada pelas relações que se estabelecem entre o professor, o aluno, o ambiente, as propostas curriculares, o projeto político pedagógico etc. No espaço escolar, o professor deve ser visto como um agente mediador entre o aluno, a prática e suas decorrências, e, ao agir, tende a se deparar com um contexto em que serão exigidos, além dos saberes, esforço, persistência e motivação constantes.

Azzi, Polydoro, Bzuneck (2006) fazem um breve exercício de sistematização sobre alguns desses desafios, classificando-os em dois temas: engajamento do estudante e estratégias instrucionais. Com relação ao engajamento

dos estudantes, os autores salientam a possibilidade de que eles conheçam suas próprias estruturas mentais, o fomento nos alunos sobre a mutabilidade e controlabilidade das próprias crenças, o incentivo para o esforço, a perseverança e a persistência frente aos desafios e à busca pelo conhecimento, a promoção da autorregulação, entre outros. Já, com relação às estratégias instrucionais, apontam a importância de se fornecer opinião e incentivos positivos coerentes, com a realização dos alunos, auxiliando-os a discernirem o próprio conhecimento na busca das respostas para aquilo que ainda não sabem, planejando ambientes que promovam a autorregulação, o senso de auto-eficácia, entre outros.

Além dessas ações, Gibbs (op.cit) afirma que os professores precisam lidar com a alta demanda cognitiva, emocional e prática, advinda das reformas e diretrizes educacionais. Associadas a esta demanda estão as recomendações de órgãos públicos e de classe profissional, no que concerne à necessidade dos professores primarem pela eficiência e competência no fazer de suas práticas pedagógicas. O autor, ao considerar alguns dos atributos que o professor deveria possuir, afirma que este deve ser capaz de *sobreviver* às demandas e desafios dentro das várias circunstâncias do ensino, de *ser resiliente e persistir* quando o contexto não está favorável e de *innovar* para gerar novas soluções, trabalhar com abordagens diferentes e estar disposto a correr riscos.

Ao olhar para a escola nos últimos anos, do ponto de vista da ação docente especificamente na disciplina de Educação Física, por exemplo, os desafios atribuídos aos professores não são poucos e é possível pensar que, dado o contexto, as características pessoais e de formação dos professores, os atributos citados por Gibbs se fazem cada vez mais presentes no enfrentamento da prática pedagógica de qualquer área de ensino, principalmente quando esta prática carrega algumas particularidades em relação às outras disciplinas do currículo escolar, como o espaço físico, a “obrigatoriedade não-obrigatória” apontada pelos alunos, o próprio desenrolar das aulas no que diz respeito à exposição dos alunos. Além disso, a literatura aponta alguns desafios que são freqüentemente impostos à disciplina no cenário escolar.

Dentre eles estão as mudanças nos conteúdos curriculares e novas diretrizes a serem seguidas, aumento nos índices de absenteísmo dos alunos, sobretudo no ensino médio, desmotivação por parte deles para a participação nas aulas, limitado suporte por parte dos órgãos governamentais, do corpo administrativo da escola para a disciplina, baixo status entre os colegas de outras áreas etc. (BRACHT, PIRES, GARCIA e SOFISTE, 2002; DAMAZIO, 2006; DARIDO, 2004; GUEDES, 1999; MARTIN e KULINNA, 2003, SCHMIDT, DUMMEL, BINOTTO, NASCIMENTO, 2006).

Na tentativa de caracterizar e contextualizar a prática pedagógica na Educação Física, é importante salientar que, guardadas as especificidades de seu objeto de estudo, isto é, a cultura corporal de movimento, como toda ação pedagógica, esta prática inicia-se antes da intervenção do professor, pois é necessário que este reflita sobre a concepção de ensino-aprendizagem, sobre o contexto e a função social da escola na qual exerce a docência, sobre quem é o aluno e qual é o perfil que se deseja formar; há que se ter clareza, também, de sua intencionalidade como professor.

Esse processo implica refletir criticamente, problematizar, fazer escolhas e apoiar as tomadas de decisão diante das incertezas da complexidade do processo de ensino considerando o contexto e a possibilidade de desenvolver a autonomia. Para tanto, é fundamental que o professor tenha clareza das múltiplas contribuições da Educação Física como disciplina escolar, bem como se perceba capaz de transformar em realidade tais contribuições, considerando um conjunto de fatores de diversas ordens: física, político-administrativa, profissional, tanto quanto as dificuldades que enfrenta no cotidiano das ações que desenvolve na escola.

Estudos na área da Educação Física escolar têm, marcadamente, revelado um cenário bastante complexo e desafiador do ponto de vista do pensar-agir frente à prática pedagógica dos professores. Uma boa parte desses estudos vêm procurando retratar a ação do professor, principalmente no que diz respeito à organização dos conteúdos, manejo de materiais e recursos didáticos e as relações afetivas em aula (DARIDO, 2003; 2005b; GALVÃO, 1999, ROSÁRIO e DARIDO, 2005;

VENÂNCIO, OKIMURA, SANCHES NETO, ULASOWICZ, 2006) Por outro lado, é fato que essa ação não se resume exclusivamente a isso.

É preciso reconhecer também que, em conjunto com as características pessoais, com as variáveis do contexto, é necessário buscar subsídios teóricos que possam contribuir para a compreensão sobre quais variáveis e de que forma estas se relacionam e acabam por afetar o julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades e habilidades para administrar tais demandas. Além disso, refletir sobre as escolhas que devem ser feitas, sobre as decisões a serem tomadas, bem como sobre as conseqüências dessas para as ações que desenvolve na escola, parece ser igualmente importante. Nessa direção, o presente estudo encontra no referencial da teoria social cognitiva, mais especificamente no construto da auto-eficácia proposto por Albert Bandura (1977, 1986, 1997), contribuições para a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto escolar.

A auto-eficácia é, segundo Bandura (1997), o principal mecanismo que possibilita esse funcionamento e se refere “às crenças nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir dadas realizações” (p.3). Os estudos que versam sobre as crenças de auto-eficácia vêm ganhando espaço no universo acadêmico há mais de duas décadas e sua inserção tem se dado em contextos relacionados à educação, à saúde, ao esporte de alta competitividade, entre outros.

No contexto educacional, por exemplo, a produção acadêmica tem buscado compreender a crença de auto-eficácia no domínio do ensino em diferentes momentos da formação e atuação dos professores (BZUNECK, 1996; CHAMBERS, 2003; HEBERT, LEE e WILLIAMSON, 1998; KNOBLOCH e WHITTINGTON, 2002; ONAFOWORA; 2005; PARKER e GUARINO, 2001; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007). Dentre as áreas de conhecimento, a matemática (NEVES, 2002), as ciências (ANDERSEN, DRAGSTED, EVANS, SORENSEN, 2004; UTLEY, MOSELEY, BRYANT, 2005; LUMPE, HANEY, CZERNIAK, 2000) e idiomas (CHACÓN,

2005) têm investigado a relação entre as crenças de auto-eficácia do professor com o desempenho de alunos, com o ensino de professores em início de carreira, apenas para citar algumas. Parte dessa produção também tem estudado possíveis relações entre a auto-eficácia com as variáveis pessoais, organizacionais e ligadas ao contexto de ensino, no sentido de tentar identificar e mensurar possíveis associações entre elas. Dentre as variáveis investigadas estão gênero, formação para a docência, tempo de experiência como docente, satisfação como docente, suporte social recebido de diretores e dos colegas de trabalho e participação nas tomadas de decisão na escola.

É relevante destacar que essas variáveis representam fontes de informação ao professor acerca do desempenho realizado na medida em que o professor passa a atribuir valor e a considerar essa informação no julgamento da própria eficácia. Segundo sugerem Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) os professores, ao fazerem julgamento sobre a própria capacidade, o fazem, em parte, pelo acesso dos recursos e restrições presentes no contexto de ensino. Assim, elogios, obtenção de bons resultados vindos por meio do esforço e da persistência, conhecendo como os pares desenvolvem o trabalho, satisfação com a docência, por exemplo, podem influenciar direta e indiretamente a auto-eficácia docente. Como consequência dessas investigações, muitos desses estudos sinalizam implicações teóricas e práticas que podem contribuir para as ações do professor e ou para uma (re)avaliação do quanto este tem se percebido capaz de agir a partir das condições que possui.

Considerando os apontamentos iniciais somados ao fato de que o referencial teórico tem sido pouco explorado no campo da Educação Física escolar, conforme afirmam Martin e Kulinna (2003), o presente estudo estabelece como foco de investigação a auto-eficácia de docentes de Educação Física que ministram aulas na escola. Na tentativa de aproximar e investigar o referencial teórico aplicado no domínio da docência em Educação Física, algumas questões norteiam o estabelecimento dos objetivos deste estudo. Dentre essas questões estão: a) em que medida os professores de Educação Física analisam o contexto ou a tarefa de ensino em que exercem a prática pedagógica? b) o quanto esses professores se julgam auto-eficazes para

ensinar diante desse contexto? c) quais são as fontes de informação mais relevantes para esses professores? d) há diferenças na percepção de auto-eficácia dos docentes em função das variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto? e) em que medida essas variáveis estão associadas com as fontes de auto-eficácia? f) e com a auto-eficácia docente?

A partir desses questionamentos, este estudo se propõe a investigar as crenças de auto-eficácia de professores de Educação Física, bem como as fontes de informação que constituem tais crenças, procurando especificamente os seguintes objetivos:

1. Conhecer o contexto em que os professores exercem a docência, investigando parte das variáveis presentes na atividade docente e no contexto de ensino;
2. Identificar e analisar a crença de auto-eficácia de professores de Educação Física no contexto escolar;
3. Identificar e analisar as fontes de informação da auto-eficácia de professores de Educação Física no contexto escolar;
4. Identificar e analisar em que medida se estabelecem as relações entre a crença de auto-eficácia, as fontes de informação da auto-eficácia de professores de Educação Física com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto.

As variáveis selecionadas para o estudo são de ordem *pessoal* – idade e gênero dos participantes; da *atividade docente*, isto é àquelas que estão relacionadas com atuação do professor no cotidiano da prática pedagógica – tempo de formação tempo de atuação como docente, jornada de trabalho, sentir-se preparado para realizar as atividades docentes e satisfação percebida como docente. As variáveis de *contexto*, isto é àquelas relacionadas com o ambiente no qual o professor exerce efetivamente a docência – nível de ensino que atua como docente, número de alunos das turmas para as quais ministra aulas, infra-estrutura da escola, apoio do corpo administrativo, liberdade pessoal para expressar as idéias e apoio dos colegas de trabalho na instituição.

Levando em consideração que ao se julgarem eficazes ou não para o ensino, os professores também levam em consideração o contexto de ensino, isto é, a dificuldade e a complexidade de lidar com a prática pedagógica, a partir das condições que se possui para tal, é possível esperar que os professores de Educação Física apresentem elevada crença de auto-eficácia para o ensino na escola, mesmo a despeito da literatura na área da Educação Física retratar um cenário bastante desafiador para o docente. Tal expectativa se ampara na possibilidade de que o contexto é parte integrante da prática pedagógica e que os desafios ao exigirem mais esforço e persistência do professor, podem favorecer o aumento do nível das crenças de auto-eficácia.

Além das condições ambientais, há que se considerar outros aspectos como formação acadêmica, experiências diretas e de observação vividas ao longo da carreira, contato com os pares etc., de forma que é possível esperar que as variáveis da atividade docente e de contexto predizem e se constituem como fontes de informação das crenças de auto-eficácia docente de Educação Física no contexto escolar.

Considerando que as poucas investigações sobre auto-eficácia de docentes de Educação Física escolar são recentes no cenário brasileiro, assim como os resultados já apresentados pela literatura acerca da potencialidade do construto em prever e mediar o comportamento humano, acredita-se que este estudo possa vir a contribuir com resultados que possibilitem a reflexão do papel das crenças de auto-eficácia docente na realização da prática pedagógica em Educação Física escolar. Juntamente com isso, conhecer e associar características do contexto às crenças de auto-eficácia docente pode ser um caminho que contribua para além da ação dos professores em serviço.

É possível pensar nos cursos de formação inicial e continuada no sentido destes oferecerem fundamento para que os professores e futuros professores possam agregar novos conhecimentos acerca do exercício da docência numa perspectiva que considere o professor como um sujeito pró-ativo que, na interação com o contexto, se

perceba capaz de provocar mudanças na realidade das aulas, da escola, da comunidade ao entorno dela etc.

Concomitante a isso, é esperado que os resultados dessa investigação possam contribuir para as discussões sobre os recentes direcionamentos destinados aos cursos de formação de professores da educação básica e, em específico, de Educação Física no cenário nacional (BRASIL, 2002, 2004). Tais direcionamentos têm se constituído sob a perspectiva da construção de um conjunto de competências gerais e específicas que o futuro professor deverá adquirir ao longo do processo de formação. Uma vez que a aquisição dessas competências se dá processualmente e de forma dinâmica entre o sujeito que aprende, as possibilidades de exercício da docência (estágios de observação e de regência, por exemplo) e o contexto, há que se considerar também, que nessa interação, crenças a respeito da docência são construídas.

Reconhecendo o papel das crenças no funcionamento humano parece possível considerar que, tão importante quanto os futuros professores adquirirem as habilidades, as competências e os saberes necessários à docência, é que estes acreditem que serão capazes de exercer com algum êxito, suas funções como professores. Sobre esse aspecto, Bandura (1997, p.37) afirma que as crenças de auto-eficácia “funcionam como um fator chave num sistema gerativo de competência humana”^{2, 3}. Acrescenta, ainda, que um funcionamento efetivo requer habilidades e crenças de auto-eficácia para usar bem as habilidades que possui. Segundo ele, “a auto-eficácia percebida não é uma crença acerca das habilidades que alguém possui, mas a crença sobre o que alguém pode fazer sob diferentes condições com as habilidades que se possui”⁴. É nessa direção que o estudo das crenças de auto-eficácia dos professores em exercício pode gerar conhecimentos para o planejamento de situações promotoras de elevadas

² As citações traduzidas livremente de textos em idiomas estrangeiros permaneceram no corpo do trabalho com o objetivo de favorecer a fluência da leitura.

³ “Efficacy beliefs operate as a key factor in a generative system of human competence” (BANDURA, 1997, p.37).

⁴ “perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances” (BANDURA, 1997, p.37).

crenças de auto-eficácia, sobretudo por parte das instituições de ensino superior no processo de formação para a docência.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse capítulo, abordam-se aspectos que abarcam o construto da auto-eficácia docente como, por exemplo, o início dos estudos, formas de mensuração, resultados de pesquisa e as fontes de informação que constituem a auto-eficácia docente, finalizando com alguns apontamentos sobre um possível e necessário diálogo com a prática pedagógica na Educação Física no espaço escolar.

Os estudos sobre as crenças de auto-eficácia no domínio do ensino têm investigado diferentes níveis de ensino e contextos que vão desde a educação básica até o ensino superior, de escolas urbanas às rurais etc. Vêm estudando também o desempenho dos alunos, a relação com a equipe administrativa e, em menor escala, com a participação da família. O interesse nesses estudos ocorre na medida em que a auto-eficácia exerce um papel preditivo e mediacional na prática docente, na motivação, persistência e auto-regulação dos alunos, nas tomadas de decisão da equipe administrativa da escola (BANDURA, 1995, 1997; NAVARRO, 2002; TSCHANNEN-MORAN e GAREIS, 2004; TSCHANNEN-MORAN e HOY, 2000; WOOLFOLK HOY e BURKE SPERO, 2005; ZIMMERMAN, 1995; ZIMMERMAN e CLEARY, 2006) apenas para citar alguns.

Navarro (2002) retrata que os estudos sobre crenças do professor iniciaram na década de setenta, tendo como principal finalidade compreender as crenças pedagógicas dos professores, uma vez que estas estão relacionadas às ações que os professores realizam e aos resultados de aprendizagens dos alunos. Sadalla, Saretta e Escher (2002) ao apresentarem diferentes conceitos e referenciais teóricos para a compreensão das crenças no contexto educacional, afirmam que estas estão ligadas de alguma forma à tomada de decisões e às ações que os professores realizam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. As autoras afirmam que:

“Os valores e as crenças dos professores representam importantes fatores no processo ensino-aprendizagem, pois influenciam na seleção

de conteúdos que serão analisados, nas decisões que tomam acerca da aprendizagem dos alunos, na forma de avaliá-la, enfim, durante o ensino há situações que podem fazer com que o professor modifique sua forma de ensinar, transformando-o, excluindo ou incluindo novos elementos” (p.101-2).

As autoras apresentam diferentes abordagens teóricas e, dentre estas, o paradigma do pensamento do professor oferece importante contribuição na medida em que compreende professores e alunos como sujeitos reflexivos, agentes ativos no processo ensino-aprendizagem e com capacidades para perceber, planejar, alterar, influenciar e determinar os próprios comportamentos. Tais capacidades são amplamente discutidas no referencial da teoria social cognitiva, na qual situa-se o construto da auto-eficácia que vêm, ao longo dos anos, fundamentando parte dos estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Elementos que hoje integram, por exemplo, a perspectiva teórica da auto-eficácia docente, apareceram inicialmente nos estudos de Denham e Michael em 1981 e de Ashton e Webb em 1982, os quais desenvolveram modelos multidimensionais de auto-eficácia do professor (GIBSON e DEMBO, 1984). Essa perspectiva foi retratada principalmente nas décadas de oitenta e noventa, a partir de um conjunto de estudos que buscavam, entre outros aspectos, a discussão e a proposição de instrumentos de mensuração da eficácia do professor com base nos fundamentos da teoria social cognitiva de Bandura (COLADARCI, 1992; GIBSON e DEMBO, 1984; ROSS, 1994; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998). Ao revisar a história da construção do construto da eficácia do professor, Fives (2003) ressalta a importância de se compreender o construto na linha de investigação teórica de Bandura, no que diz respeito ao seu papel mediador na motivação, persistência e esforço. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p.783)⁵ citando o trabalho de Armor e colaboradores de 1976 e o texto clássico de Bandura de 1977 sobre o construto da auto-eficácia, conceituam a auto-eficácia docente como sendo “um julgamento que o professor faz acerca de suas

⁵ “A teacher’s efficacy belief is a judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated” (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001, p.783).

próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados”. (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001, p.783).

Pesquisadores reafirmam a necessidade e importância de se investigar as crenças de auto-eficácia docente dado o seu papel preditivo e mediacional entre o professor, sua ação e o ambiente. Na qualidade de crença, a auto-eficácia docente poderá interferir: a) na escolha e na direção em que um dado comportamento poderá ocorrer; b) na quantidade e intensidade do esforço e persistência que serão disponibilizados pelo professor ao se deparar com barreiras e c) no estabelecimento de metas para si e para os alunos (BANDURA, 1997; SCHUNK e PAJARES, 2004; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001; WOOLFOLK HOY, 2004).

Auto-eficácia docente é, segundo Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005), um julgamento orientado para o futuro que tem a ver mais com a percepção de capacidade do que com o nível atual de competência. As autoras apontam que essa é uma distinção importante, pois de maneira geral, as pessoas superestimam ou subestimam o nível atual de suas capacidades e isso pode trazer conseqüências para as ações que desejam realizar. É importante destacar que o construto da auto-eficácia docente é multifatorial e está relacionado com os requisitos da tarefa de ensinar num contexto e matéria específicos (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998).

Bandura (1997) ressalta que o valor do auto-diagnóstico para julgar a auto-eficácia dependerá da dificuldade da ação a ser feita, das diversas habilidades e sub-habilidades exigidas, da relação de similaridade entre o que a ação exige com o que outras ações já conhecidas requerem e dos fatores contextuais que podem incluir impedimentos, suporte externo, adequação de recursos e circunstâncias em que a ação ocorre. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) afirmam que ao fazer um julgamento da própria eficácia, o professor leva em consideração o que é exigido dele na situação de ensino em conjunto com as demandas do contexto (ambiente) no qual exerce a prática pedagógica. Essa avaliação produz inferências sobre a relação dificuldade *versus* habilidades e capacidades necessárias que precisa ter para obter

sucesso na realização da tarefa de ensinar. No âmbito da docência, alguns desses fatores necessários são os níveis de capacidade e de motivação dos alunos para aprender, as estratégias que o professor pode utilizar para ensinar, os materiais e o espaço disponíveis, a liderança do diretor, o clima motivacional da escola, o suporte recebido de outros professores etc.

No caso da docência, por exemplo, para que o professor possa exercer algum controle sobre alunos perturbadores ou apáticos nas aulas, não basta ter habilidades práticas e conhecimentos de estratégias para lidar com a indisciplina ou desmotivação. Tão importante quanto possuir essa condição, é que ele ao fazer esse auto-diagnóstico, acredite que poderá exercer tal ação. Em outras palavras e, na perspectiva da docência, a auto-eficácia contribui para a determinação de como os professores se sentem, pensam, se auto-motivam e se comportam em relação aos seus pensamentos, ao contexto que vivenciam e às ações que realizam no cotidiano da prática docente ao desempenharem as tarefas ligadas ao processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar e, em muitos casos, extra-escolar.

Esse aspecto está relacionado, ainda à compreensão da crença de auto-eficácia docente como um julgamento que media a ação do professor. Bandura (1997) afirma que evidências indicam que a crença de eficácia de professores na dimensão instrucional determina, parcialmente, a realização de suas atividades docentes, pois a capacidade para lidar com aspectos extracurriculares como conseguir o envolvimento da família, da comunidade ao entorno da escola e para criar um clima positivo na escola, são tarefas que exigem um esforço extra dos professores. Nas palavras do autor:

“Eficácia percebida de professores vai além da capacidade para transmitir a matéria. Sua abrangência é determinada parcialmente também por sua eficácia em manter a classe para aprendizagem, recrutar recursos e envolver os pais nas atividades acadêmicas das crianças e conter as influências sociais que subvertem a realização acadêmica que os estudantes buscam” (BANDURA, 1997, p.243)⁶.

⁶ “Teachers’ perceived efficacy rests on much more than the ability to transmit subject matter. Their effectiveness is also partly determined by their efficacy in maintaining an orderly classroom conducive to

Com a tarefa de criar ambientes de aprendizagem que conduzam, por exemplo, ao desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos, educar para a autonomia, promover a participação da família e da comunidade junto às questões da escola faz com que professores julguem suas próprias capacidades para realizá-la. Bandura afirma que professores com elevada crença de auto-eficácia instrucional acreditam que podem ser esforçar ainda mais e utilizar técnicas apropriadas para ensinar alunos difíceis e superar, por exemplo, as influências do contexto ou do ambiente. Por outro lado, quando os professores possuem baixa crença de auto-eficácia instrucional acreditam que há pouco para ser feito se os alunos estiverem desmotivados (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001). Isso parece se confirmar no cenário acadêmico à medida que é crescente o número de professores que se sentem pouco satisfeitos, reduzem suas expectativas com o ensino, se afastam da atividade docente⁷ (LAPO e BUENO, 2002; 2003). Num estudo com professores que atuavam com educação especial, por exemplo, dentre outros fatores, esse processo esteve relacionado à percepção de baixa crença de auto-eficácia por parte dos professores (EGYED, SHORT, 2006).

Ao discutir a influência da auto-eficácia docente, Gibbs (2003) afirma que a auto-eficácia exerce papel fundamental, pois na medida em que os professores se percebem mais auto-eficazes, eles tendem a ser hábeis para lidar com os atributos relacionados ao processo de “sobrevivência”. Este processo está relacionado com a tarefa de lidar com as demandas ambientais, do ensino e as do próprio professor. Além disso, relaciona-se também com a resiliência, a persistência e com a inovação, isto é, o professor deve possuir habilidades para gerar novas soluções, estratégias ou abordagens para ensinar.

Woolfolk Hoy (2004) realça a importância do papel das crenças de auto-eficácia para o ensino quando ao destacar o seu valor funcional afirma “[...] a auto-

learning, enlisting resources and parental involvement in children's academic activities, and counteracting social influences that subvert students' commitments to academic pursuits (BANDURA, 1997, p. 243).

⁷ Sobre esse aspecto ver também FRIEDMAN (2003).

eficácia mobiliza ferramentas cognitivas e motivacionais”⁸ (p.5). Para a autora, ao acreditar que se pode fazer algo numa direção com algum esforço e habilidades necessárias, o foco de atenção, a ansiedade e o otimismo são alterados. Destaca que o professor pode contribuir, ajudando aos alunos a tornarem-se mais auto-conscientes, e ensinando-os a regular a própria auto-eficácia, podendo também ajudar a si próprio, tendo consciência das fontes de construção da auto-eficácia e a eficácia coletiva, por criar ambientes de aprendizagem que ofereçam suporte aos alunos e colaborar para o desenvolvimento da escola como um todo.

Dentre outros aspectos, a ação do professor está relacionada com o esforço que investe frente ao ensino, estabelecimento de objetivos, planejamento e o ensino propriamente dito (WOOLFOLK HOY e DAVIS, 2006). As autoras desenvolveram uma estrutura teórica relacionando a auto-eficácia docente às conseqüências diretas e indiretas para o comportamento de professores e alunos e o resultado dessas relações ao longo do tempo para os alunos. Segundo esse modelo, o comportamento do professor na sala de aula, o planejamento, os processos de tomada de decisão, a atenção, as considerações que o professor faz e como ele se relaciona com os alunos são formados, parcialmente, por essa crença. Crença esta que afeta direta e indiretamente o comportamento de professores e alunos de maneira a trazer conseqüências para ambos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, sobretudo para os resultados obtidos pelos alunos (WOOLFOLK HOY e DAVIS, 2006). A estrutura citada está representada na Figura 1 a seguir.

⁸ “[...] self-efficacy mobilizes cognitive and motivational tools” (p.5).

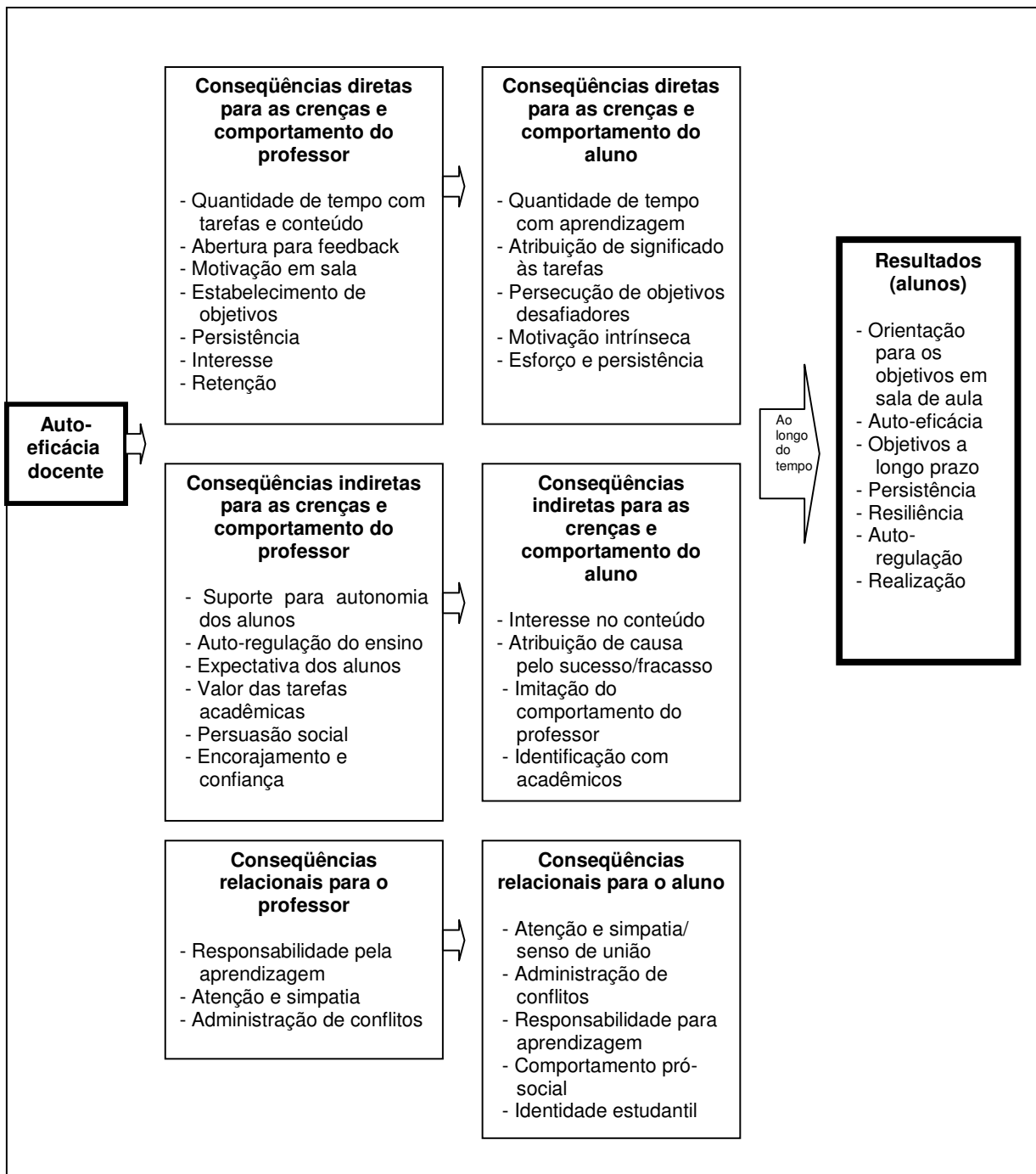


Figura 1 – Consequências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de auto-eficácia. Traduzido e adaptado de Woolfolk Hoy e Davis (2006).

De maneira geral, os estudos sobre a auto-eficácia docente têm reforçado a relação entre a crença de auto-eficácia com a aprendizagem e a realização dos alunos em diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, o ensino de ciências, de matemática, de idiomas, com a ação do professor frente aos processos que envolvem a prática pedagógica, como o planejamento, a avaliação, o manejo da sala de aula, as relações inter-pessoais com os alunos, a aplicação de novas estratégias de ensino e, mais recentemente, com a eficácia coletiva no contexto educacional em diferentes níveis de ensino (GODDARD, HOY e WOOLFOLK HOY, 2004; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001; WOOLFOLK e HOY, 1990).

2.1. Estudos sobre a mensuração da auto-eficácia docente

Estudos como o de Fives (2003), Henson (2001a) e Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) propõem uma valiosa apresentação e discussão sobre as diferentes propostas de mensuração do construto da auto-eficácia docente que surgiram ao longo da década de 1980.

Gibson e Dembo (1984), interessados em desenvolver um instrumento que pudesse validar o construto da eficácia do professor, examinaram a relação entre a auto-eficácia e os comportamentos observáveis do professor em sala de aula. Os autores determinaram que os itens da escala proposta pela RAND Association⁹ refletiam as expectativas de resultado e de eficácia. Segundo eles, os itens relacionados às expectativas de resultado serviram como medida do que denominou-se de eficácia geral de ensino (EGE), ou seja, a medida da crença do professor sobre o seu comportamento para gerar impacto na aprendizagem do aluno a despeito das influências ambientais. Já os itens relacionados à expectativa de eficácia foram interpretados como estando ligados à eficácia pessoal de ensino (EPE), isto é, a crença

⁹ RAND (Research and Development) é uma associação norte-americana que auxilia empresas e órgãos estatais na tomada de decisões por meio de pesquisas (NAVARRO, 2002).

do professor sobre sua própria capacidade para estar ao alcance dos alunos (FIVES, 2003; GIBSON e DEMBO, 1984; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998). Resultados desse estudo mostraram a auto-eficácia docente como um construto multidimensional relacionado com os conceitos de expectativa de resultado e dimensões da auto-eficácia proposta por Bandura. Além disso, os dados referentes à observação do comportamento do professor sugeriram que a auto-eficácia docente poderia influenciar certos padrões de comportamento em sala de aula, relacionados com ganhos na realização dos alunos. Os resultados dessa investigação nortearam grande parte dos estudos sobre eficácia do professor, à medida que, segundo Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) outros pesquisadores investigaram o impacto da auto-eficácia sobre o comportamento dos professores, a realização dos estudantes bem como as relações entre a estrutura escolar, o clima motivacional e a eficácia dos professores.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) exploraram possíveis correlações entre o construto da auto-eficácia docente, associando as proposições advindas da teoria de Bandura às diferentes mensurações existentes na literatura e propuseram um modelo que procura explicar e integrar a natureza cíclica do funcionamento do construto. No modelo proposto, o funcionamento cíclico da auto-eficácia docente se dá pela relação entre a ação do professor e as conseqüências desse comportamento que irão afetar as fontes de informação que constituem a eficácia docente. Esta, por sua vez, é parcialmente determinada, tanto pela avaliação (processamento cognitivo) da análise da tarefa de ensino, isto é, os requisitos necessários para a situação de ensino, como pela avaliação da competência pessoal de ensino; ou ainda, pela percepção de capacidade do professor numa dada situação de ensino. A auto-eficácia docente por conseqüência, afeta o estabelecimento de objetivos, o nível de esforço e a persistência do professor frente às ações pedagógicas que desempenha. Estas ações, portanto, servem como novas fontes de informação que retroalimentam o processo, conforme mostra a Figura 2.

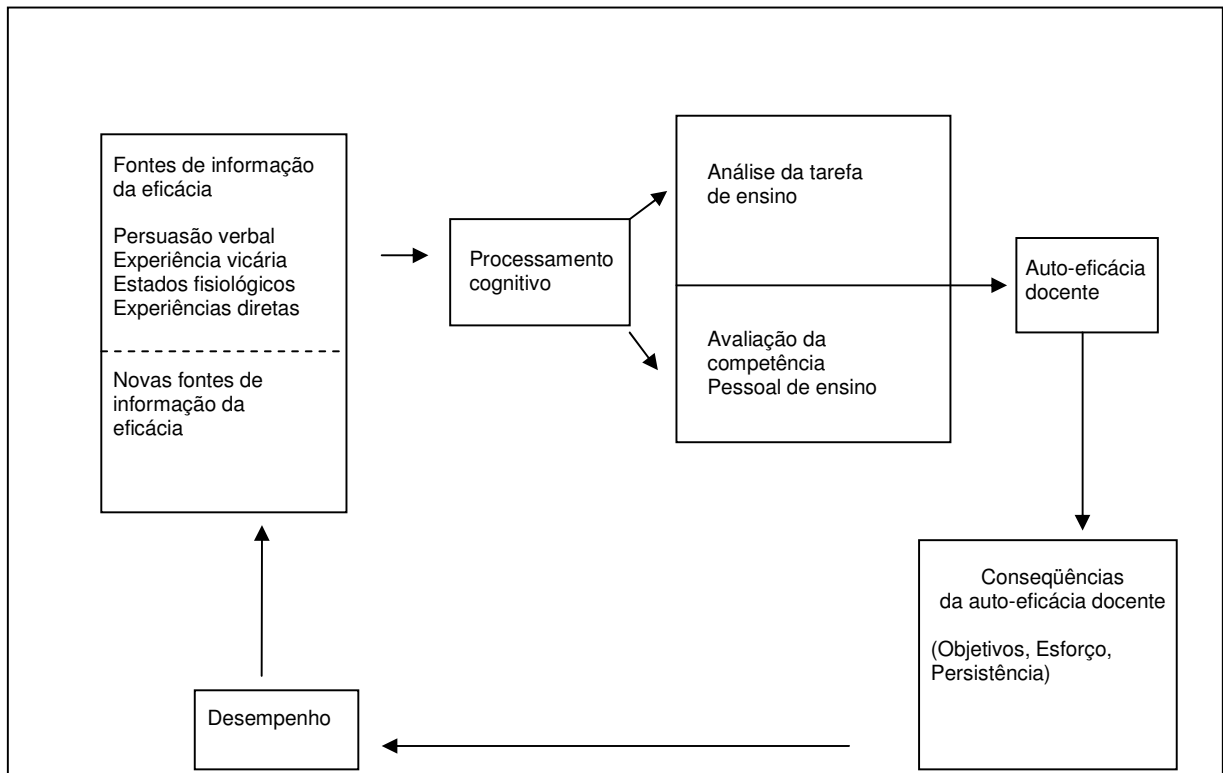


Figura 2 – Modelo que retrata a natureza cíclica da auto-eficácia docente. Traduzido de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998).

Em 2001, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, após revisarem os principais instrumentos de mensuração da auto-eficácia docente, propuseram outra medida para o construto, a qual apresentou dados que confirmaram a validade e a confiabilidade do instrumento a partir de três estudos. Tendo o referencial de Bandura como suporte teórico foi construído um instrumento cujos respondentes assinalavam a força da crença de auto-eficácia no domínio do ensino.

O instrumento idealizado pelas autoras apresentou na sua versão final, o formato longo – 24 itens e o curto – 12 itens – os quais apresentaram valores de consistência interna (α de *Cronbach*) de 0.94 e 0.90 respectivamente, de maneira que foram identificadas três dimensões – estratégias instrucionais, composta por 8 itens, com 0,91 de consistência interna; manejo da sala, composta por 8 itens, alfa de *Cronbach* de 0,90 e engajamento do estudante, com 8 itens e 0,87 de consistência interna. Sobre essa questão, Bandura (1997, 2006) recomenda incluir vários níveis de

exigência da tarefa no contexto em que a crença deverá ser avaliada, permitindo, assim, que as pessoas indiquem a força da crença sobre a própria capacidade numa variedade de impedimentos ou desafios. Quanto à utilização do instrumento, as autoras ressaltaram que os resultados das análises estatísticas possibilitam o uso para estudos com o construto da auto-eficácia docente entendendo que, ao acessá-lo desta forma, as dimensões citadas representam o cotidiano da docência.

É possível pensar no avanço da mensuração do construto na medida em que as autoras procuraram refletir sobre a mensuração dos instrumentos existentes quanto à composição dos fatores – EGE e EPE e na busca de um nível de especificidade mais adequado ao construto. Sobre o nível de especificidade, por exemplo, Bandura (1997) afirma que a mensuração num nível mais global obscurece a força preditiva do construto, na medida em que oferece resultados que transforma a crença de auto-eficácia mais como um traço generalizado da personalidade do que um julgamento da própria capacidade num contexto específico. Alguns estudos têm proposto a elaboração e a validação de instrumentos que possam medir o construto da auto-eficácia docente no sentido de oferecer instrumentos de medida confiáveis. O Quadro 1 apresenta alguns desses estudos.

Quadro 1 – Estudos frequentemente citados na literatura sobre a mensuração da auto-eficácia docente

Autor(es)	Foco medido no instrumento	Dimensões avaliadas – Tipo de instrumento
Ashton et al. (1984)	Crença na capacidade para ter um efeito positivo na aprendizagem do estudante	Expectativas de resultado e de eficácia – vinhetas
Gibson e Dembo (1984)	Crença na capacidade para ajudar os alunos mais difíceis ou desmotivados	Eficácia geral e pessoal para o ensino – escala
Bandura (2006)	Crença na capacidade para o ensino e para lidar com as demandas que envolvem a comunidade escolar	Influência na tomada de decisão, prática instrucional, disciplinar, envolvimento dos pais, envolvimento da comunidade, clima positivo na escola – escala
Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001)	Crença na capacidade para trazer resultados desejados de aprendizagem e engajamento do estudante	Engajamento, práticas instrucionais e gerenciamento da sala de aula – escala

Por outro lado, é importante ressaltar o fato de que tem sido discutida na literatura, a necessidade de se investigar o construto da auto-eficácia docente também por meio de estudos de natureza qualitativa (HENSON, 2001b, LABONE, 2004) como mais um caminho para se compreender, dentre outros aspectos, a constituição das crenças, a exploração de tarefas que não se limitam apenas à instrução ou controle na sala de aula, o processamento cognitivo das informações relativas às crenças de auto-eficácia por parte dos professores, isto é, o valor que estes atribuem para as informações que selecionam e que constituirão as crenças para o ensino. Segundo Henson (2001b) tem sido possível avanços, tanto na mensuração como em novos modelos teóricos emergidos da tentativa de se melhorar a investigação da auto-eficácia docente por meio de delineamentos, que investiguem as fontes de construção, eficácia coletiva e métodos para provocar mudanças na auto-eficácia de professores, por meio de estudos de natureza qualitativa.

Labone (2004) também reconhece que o desenvolvimento intensivo de pesquisa qualitativa fornecerá uma compreensão de como as crenças de eficácia de professores são formadas e poderão dar suporte às investigações, cujo foco seja aumentar a percepção de auto-eficácia de professores. Além disso, a autora sugere que futuras pesquisas possam avançar na direção de tarefas diferentes daquelas relacionadas à eficiência instrucional para que o construto possa ganhar maturidade acadêmica. Nessa mesma direção, Woolfolk Hoy in Shaughnessy (2004) e Wheathley (2005) afirmam que metodologias de natureza qualitativa são apropriadas para a exploração de fatores como a cultura, por exemplo, que possam mediar a construção e o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia de professores. Associadas a isso, pesquisas com abordagens mais qualitativas são utilizadas para a construção de instrumentos quantitativos, auxiliando na interpretação dos dados coletados por esses instrumentos.

É importante destacar que o desenvolvimento de estudos sobre a construção de instrumentos de medida de auto-eficácia docente, a partir de abordagens qualitativas, tem se dado na medida em que essa construção ocorre, geralmente, por

meio do emprego de questionários, entrevistas, *surveys*, análise do referencial teórico da literatura disponível. Um exemplo é o próprio instrumento construído por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) citado anteriormente. A construção desse instrumento se deu a partir da análise dos instrumentos já existentes na literatura, sobretudo da escala proposta por Bandura e da opinião de pesquisadores, alunos de pós-graduação e professores que, ao participarem de um seminário, escolheram itens da escala de Bandura e elaboraram outros que refletiam diversas situações de ensino possíveis de serem vividas pelos professores.

Do ponto de vista das pesquisas realizadas no contexto educacional, a produção acadêmica tem focalizado a auto-eficácia docente em diferentes áreas e contextos de ensino. Ao terem como referencial teórico os pressupostos da teoria social cognitiva, parte dessa produção tem buscado estabelecer relações entre a auto-eficácia docente e as variáveis presentes no contexto do ensino, dado que ao julgar a capacidade para ensinar, o professor o faz levando em consideração tanto as capacidades e habilidades que possui quanto as diversas variáveis presentes no contexto em que as ações serão realizadas.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) afirmam que, ao fazer o julgamento de auto-eficácia, os professores devem avaliar o que será solicitado deles numa situação antecipada de ensino, denominado pelo autores como análise da tarefa de ensino. Essa análise produz inferências sobre a dificuldade da tarefa e o que levaria, por exemplo, o professor a obter sucesso num determinado contexto. Como exemplo de variáveis presentes no contexto do ensino, os autores citam a liderança e o suporte do diretor, o clima motivacional na escola, condições físicas, apoio dos colegas de profissão etc. A seguir são apresentados alguns resultados encontrados nos estudos que investigam as relações entre a auto-eficácia docente com parte das variáveis relacionadas e ou presentes na prática pedagógica e no contexto de ensino.

2.2. Auto-eficácia docente e variáveis de investigação

Como apontado anteriormente, ao julgar a própria capacidade para ensinar, o professor também leva em consideração as diversas variáveis contextuais presentes no ambiente em que as ações serão desenvolvidas. No domínio do ensino, a auto-eficácia docente tem sido investigada com relação às características pessoais do professor, como faixa etária e gênero (PRESSEY, 2002; STEELE-DADZIE, 2002). Tem, ainda, recebido suporte das pesquisas com relação à preparação profissional (SILVA, AZZI e IAOCHITE, 2005; WALKER e RICHARDSON, 1993; WERTHEIM, LEYSER, 2002), ao tempo de experiência como docente (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007), às condições de trabalho, como, por exemplo, liberdade para participar e tomar decisões que envolvam o ensino e suas decorrências na instituição que trabalha (LANTNER, 2003; MOON, 1995), condições físicas, materiais e de organização que a instituição oferece para o ensino (LEE, DEDRICK e SMITH, 1991; LEITHWOOD e MCADIE, 2007; TUCKER, 2004), apoio social recebido do corpo administrativo e dos pares (FRIEDMAN E KASS, 2002; ROSS, COUSINS, GADALLA, 1996) e satisfação com a docência (CAPRARA, BARBARANELLI, BORGOGNI e STECA, 2003; LOHMAN, 2003; WILLIAMSON, 2006).

Ao examinar possíveis relações entre as dimensões da auto-eficácia e gênero de 43 professores de escolas públicas americanas, Pressey (2002) não encontrou diferenças significativas para essa variável. Resultados semelhantes foram apontados nos estudos de Steele-Dadzie (2002), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002), Wilson e Tan (2004). Ross, Cousins, Gadalla (1996) apontam o gênero como uma das variáveis antecedentes que pode afetar auto-eficácia docente e encontraram na literatura, que as professoras reportaram maior auto-eficácia do que os professores e que possivelmente essa diferença seja em função do ensino ser visto como uma ocupação feminina.

Noutro estudo realizado por Edwards et al. (1996), buscando encontrar relações entre a auto-eficácia com trabalho do professor, nível de ensino e a cultura escolar, aplicaram quatro questionários diferentes. Os resultados mostraram diferenças do nível de auto-eficácia em relação ao gênero – professoras do ensino fundamental obtiveram maiores pontuações, não houve correlação entre as variáveis e os níveis de ensino. A auto-eficácia docente esteve mais relacionada com a motivação e com o nível de profissionalismo dos professores do que com o gênero. Contrariamente, Riggs (1991) encontrou elevada auto-eficácia de professores do gênero masculino para o ensino na área de ciências.

Pajares (2002), citando outros estudos, destaca que pesquisadores têm observado diferenças na auto-eficácia em função do gênero ainda no período escolar, de forma que em áreas como a matemática, ciências e tecnologia, os rapazes se percebem mais confiantes do que as garotas, dado que essas áreas são consideradas tipicamente de domínio masculino. Porém, as colocações do autor vão na direção de orientar o professor acerca do encaminhamento das ações necessárias para criar oportunidades e estratégias de ensino, que aumentem a confiança e a competência de todos os alunos para a auto-regulação da aprendizagem.

Outra variável relacionada à crença de auto-eficácia é o período de formação do professor para a docência. Estudos têm apontado que a formação do professor pode ser um dos momentos significativos para construir elevada crença de auto-eficácia para o ensino (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998). Walker e Richardson (1993) examinaram as mudanças na crença de auto-eficácia de professores no início da docência e quando estavam ainda em formação. Os resultados mostraram diferenças significativas entre as duas medidas para o manejo das relações na sala de aula, utilização de equipamento audiovisual, identificação e planejamento para alunos muito capazes, capacidade para trabalhar com turmas de diferentes tamanhos, dentre outras.

Wertheim e Leyser (2002) investigaram a relação entre a auto-eficácia docente e a escolha de estratégias instrucionais de 191 futuras professoras israelenses para atuar na educação especial. Utilizando a escala de Gibson e Dembo (1984) para a coleta de dados, os autores encontraram escores mais altos para a dimensão da eficácia pessoal de ensino, correspondente à auto-eficácia para as participantes ligadas à formação para a educação pré-escolar e, de maneira geral, as participantes demonstraram intenção de fazer adaptações e escolher estratégias diferentes para lidar com a instrução em educação especial. Os autores apresentam uma série de implicações teóricas e práticas, dentre as quais a necessidade de se continuar a investigar a relação entre especificidade de contexto e mensuração do construto, aumento das oportunidades de treinamento durante a formação para selecionar estratégias sob diferentes condições de ensino e aplicação de acordo com as fontes de informação de auto-eficácia, no momento da formação, no sentido de construir elevada percepção de competência para ensinar.

Um outro foco de investigação nos estudos com a auto-eficácia docente tem sido a compreensão sobre o desenvolvimento da crença ao longo do tempo, isto é, desde os períodos de formação inicial para a docência até a prática experiente, adquirida ao longo dos anos desse exercício. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) afirmam que essas crenças são mais flexíveis, isto é, maleáveis no início da aprendizagem quando comparadas com as crenças de professores mais experientes e, parte dessa maleabilidade pode estar relacionada a uma série de fatores, entre eles, a pouca quantidade de experiências práticas exercidas diretamente no contexto específico de ensino. Parece haver alguma evidência de que, em função das diferentes fontes de informação como, por exemplo, maior exposição a modelos e maior quantidade de informação por meio da persuasão social nos períodos de formação, as crenças relacionadas à tarefa de ensino possam ser modificadas nesse período (WATTERS e GINNS, 1995). No início da carreira, por exemplo, as crenças de auto-eficácia dos professores parecem estar mais relacionadas com as reações fisiológicas e estados emocionais advindos do “choque” com a realidade (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998). Para os autores, professores novatos que se

percebem confiantes para ensinar, vivenciam menos sentimentos de estresse e ansiedade e mais sentimentos de satisfação e otimismo.

A relação entre as crenças de auto-eficácia docente com os aspectos motivacionais e a satisfação percebida pelos professores tem sido investigada nos estudos em diferentes níveis de ensino. Lohman (2003) realizou entrevistas com 22 professores sobre questões ligadas à motivação para se engajar em situações de aprendizagem informal. Segundo os professores, a motivação foi aumentada por fatores como a iniciativa pessoal, a auto-eficácia e pelo interesse no conteúdo específico a ser ensinado nos processos de aprendizagem informal. Henson (2001b), ao investigar a auto-eficácia, a colaboração entre os professores e a percepção deles sobre o clima escolar encontrou relações positivas entre a auto-eficácia, a colaboração entre os professores e alguma relação com o clima motivacional da escola.

Caprara et al. (2003) investigaram a auto-eficácia docente, a eficácia coletiva e a satisfação de 2688 professores de escolas italianas. Os resultados obtidos corroboraram com o modelo estabelecido pelos autores de forma que a auto-eficácia e a eficácia coletiva foram representadas como determinantes da satisfação com a docência. Hutchinson (1998), num estudo com professores australianos, investigou a relação entre a satisfação como docente com a carreira, a auto-eficácia docente, as fontes de informação e as estratégias de enfrentamento do estresse. A maior parte dos resultados sugere que os professores recém contratados apresentaram pouco sucesso para lidar com o estresse e tenderam a basear as avaliações em função do ambiente e das fontes de auto-eficácia, principalmente da persuasão social (feedback que recebiam dos alunos) e da experiência direta vivida em aula, avaliada pelo controle sobre o comportamento dos alunos na aula. Para o autor, a aplicação dos princípios da auto-eficácia docente pode ser útil na redução do estresse e na interpretação dos professores sobre as relações entre a organização e o clima escolar, fatores estes interligados à satisfação com a carreira docente.

Os estudos de Williamson (2006) e Tucker (2004) encontraram resultados similares quanto à relação entre crenças de eficácia docente e satisfação com o trabalho. O primeiro estudo encontrou relações positivas entre a crença de auto-eficácia e satisfação com o trabalho, no que diz respeito a diferentes condições de trabalho como oportunidades para promoção, salário e relações pessoais. Já o segundo, ao descrever possíveis relações entre determinação do professor, satisfação com o trabalho, crença de auto-eficácia e ambiente de trabalho, encontrou que os professores que estiveram acima da média quanto à determinação, estiveram parcialmente satisfeitos com as condições de trabalho e apresentaram elevada crença de eficácia docente, como para eficácia pessoal quanto eficácia de ensino.

Com o objetivo de apresentar possíveis relações – positivas e negativas – entre as condições de trabalho e a influências dessas sobre os aspectos relacionados com estados internos (afetivos) do professor e até sobre a aprendizagem dos estudantes, Leithwood e Mcadie (2007) apontam diversas variáveis presentes no trabalho diário do professor. Segundo os autores, os aspectos mais afetados são: auto-eficácia, eficácia coletiva, compromisso profissional, satisfação com o trabalho, estresse, determinação, engajamento e conhecimento sobre o conteúdo pedagógico. Os autores categorizam as condições de trabalho no nível da sala de aula e no nível da escola. Para os autores, a jornada de trabalho excessiva de 53 horas por semana, associada à complexidade do ensino e, em muitos casos, à reduzida autonomia que o professor tem dentro da sala de aula para tomar decisões, contribuem para influenciar negativamente parte dos estados citados anteriormente.

Moon (1995) explorou o conceito de auto-eficácia docente numa situação em que professores experientes apresentavam baixa auto-eficácia, procurando identificar aspectos de ordem afetiva, cognitiva e comportamental na tomada de decisão desses professores. Tempo e capacidade para ensinar, atingir as necessidades de todos os alunos, estrutura inflexível de horário, falta de liberdade na escolha de currículo e instrução, além da falta de suporte de diretores, colegas e parentes foram as variáveis que mais se relacionaram com o comportamento e a eficiência do ensino

desses professores. Ainda sobre esse aspecto, Lantner (2003) examinou as crenças de auto-eficácia, a participação nas tomadas de decisão e a colaboração de cinco professores experientes utilizando-se de entrevistas e estudos de caso interpretados à luz do referencial fenomenológico. Encontrou, dentre outros aspectos, que a auto-eficácia dos professores esteve mais relacionada com colaboração na divisão de recursos, informação e idéias.

Associados aos fatores já citados, a liderança do corpo administrativo, sobretudo do diretor, e o apoio recebido dos pares são outros fatores que podem afetar a auto-eficácia docente, uma vez que diversos aspectos como apoio para a realização das atividades, manutenção do clima motivacional positivo elevado, criando condições de colaboração entre os professores etc. podem estar associados à postura da direção no que respeita a favorecer, ou não, tais situações. Segundo Ross, Cousins, Gadalla (1996), o suporte que a instituição oferece contribui para a constituição da crença de auto-eficácia docente justamente por criar oportunidades para os professores via experiências de observação e de persuasão. Com base numa extensa literatura, esses autores afirmam que elevada crença de auto-eficácia está associada com a colaboração entre professores e programas de treinamento entre os professores.

Num estudo realizado com 555 professores de ensino fundamental e médio em Israel, Friedman e Kass (2002) encontraram relações entre a auto-eficácia docente, o apoio da direção e dos colegas, e a tomada de decisão compartilhada, de forma que essas variáveis compõem a dimensão ligada à organização no domínio escolar que, segundo os autores, contribui para a definição de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998).

Compreender o fenômeno da auto-eficácia de professores na realidade brasileira tem sido um dos principais objetivos das pesquisas realizadas por Bzuneck (1996, 2001), Bzuneck e Guimarães (2003), Fregoneze (2000), Neves (2002) e Pinotti (2003) apenas para citar alguns. É possível perceber que as investigações sobre a

auto-eficácia docente no cenário nacional foram iniciadas por Bzuneck há pouco mais de dez anos.

Ao contatar com professores primários da rede pública estadual paranaense, Bzuneck (1996) objetivou investigar a auto-eficácia docente – eficácia pessoal e eficácia do ensino e as relações da auto-eficácia com as variáveis de predição e de contexto, como por exemplo, tipo de formação (pedagogia e magistério), tempo de exercício como docente, série escolar que ministrava aulas e números de alunos. Participaram do estudo, 529 professores que responderam à escala de Woolfolk e Hoy (1990) traduzida para o português. Os professores apresentaram um nível intermediário de auto-eficácia e, segundo o autor, a auto-eficácia se mostrou mais baixa para as questões ligadas à eficácia do ensino independente do tipo de formação. Quanto ao tempo de exercício no magistério e série que exercia a docência, foi encontrado que os participantes com mais tempo de docência que ministravam aulas nas 3ª e 4ª séries apresentaram queda nos escores de auto-eficácia. Já, com relação ao número de alunos, detectou-se que os professores com turmas menores apresentavam escores elevados de auto-eficácia para ensinar. Em estudo posterior, avançando na discussão do construto, Bzuneck (2001) reitera a importância da auto-eficácia docente, com destaque às origens, às conseqüências, bem como com as relações que se estabelecem entre a crença, a motivação do aluno e as implicações educacionais decorrentes dessas relações.

Fregoneze (2000) objetivou investigar a auto-eficácia docente de professores do ensino médio face às alterações curriculares, sobretudo no aspecto da avaliação. O estudo contou com dois grupos, sendo um com 39 professores que estavam vivenciando a implantação dessas mudanças na escola em que lecionavam e outro grupo com 37 professores que lecionavam noutra escola com o sistema tradicional de avaliação. O estudo empregou métodos quantitativos e qualitativos para a mensuração da auto-eficácia docente e foi encontrado maior escore de auto-eficácia para os professores da escola que optara pelas mudanças, sendo este um dos principais resultados que possibilitaram a proposição de sugestões educacionais,

segundo a autora, relativas à motivação e à formação continuada dos professores em serviço.

Na pesquisa desenvolvida por Pinotti (2003), a autora investigou como as práticas educativas exerciam efeitos sobre a auto-eficácia de professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Os dados foram obtidos por meio de questionário e escala de avaliação da auto-eficácia de professor. Os resultados apontaram para a percepção de alguma influência das práticas educativas – experiências diretas – sobre a auto-eficácia dos professores, sendo que a diferença entre a eficácia instrucional, disciplinar (manejo da classe) e escolar foi estatisticamente significativa. Segundo a autora, esses resultados sinalizam a necessidade de se formar professores competentes e conscientes da importância de se conhecer as implicações da auto-eficácia para o ensino.

Em síntese, a literatura, em especial os estudos aqui apresentados sobre o construto da auto-eficácia docente, revelam que as crenças de auto-eficácia oferecem um valioso referencial e suporte teórico para a investigação e aplicação no que tange ao cenário educacional. Isso parece se dar, sobretudo, do ponto de vista das causas, efeitos diretos, indiretos e das relações que são estabelecidas no decorrer e após o processo ensino-aprendizagem, nas mais diversas áreas de estudos, níveis de ensino, condições econômicas e socioculturais. A apresentação dos estudos que apontam associações entre a crença de auto-eficácia docente, as variáveis pessoais e aquelas presentes no contexto de ensino parecem demonstrar a reciprocidade e a não-equivalência de forças nas relações existentes entre os fatores pessoais, ambientais e comportamentais, conforme apontadas na proposição da teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986). Conforme orienta o modelo de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998), a análise da tarefa de ensino e do contexto em que o ensino é realizado, compõe parte do julgamento da auto-eficácia docente. O conhecimento do contexto em que o professor realiza cotidianamente a prática pedagógica é, segundo os autores, crucial para a compreensão das crenças de auto-eficácia docente.

Importante destacar que as variáveis presentes no contexto e a relação entre elas podem, na medida em que são avaliadas pelos professores, afetar as fontes de informação da auto-eficácia docente, dadas as relações que se estabelecem como, por exemplo, entre o professor, a escola e a multiplicidade de fatores ali presentes. A formação inicial, o espaço escolar, as oportunidades de exercer a docência, os cursos de formação continuada, o suporte social dentro da instituição de ensino, por exemplo, são algumas das diversas possibilidades com as quais o professor convive constantemente. Dada a natureza social da escola e das relações que se configuram entre professores, direção, alunos, família etc. representando parcialmente o contexto, a natureza da tarefa (ensino) e a crença do professor na capacidade para ensinar determinam como a informação que constitui a crença será compreendida pelo professor (MULLHOLAND e WALLACE, 2001).

2.3. Fontes de informação da auto-eficácia docente

Pesquisadores do construto da auto-eficácia docente têm dedicado esforços na compreensão das conseqüências destas crenças para boa parte das questões endereçadas ao universo acadêmico, especialmente, sob a perspectiva do processo ensino aprendizagem e de suas decorrências. Por outro lado, estudos têm sido realizados desde que Bandura (1977) postulou a existência de quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de auto-eficácia. Esforços têm sido empregados na tentativa de melhor compreender em que medida e como essas fontes contribuem para a constituição dessas crenças. Sobre esse aspecto, Bandura (1997) aponta que essa compreensão pode se dar pelo processamento de informação, advinda de uma ou de várias fontes e que, nesse processo, a informação é avaliada cognitivamente pela auto-reflexão que o indivíduo realiza e tão importante quanto identificar a origem da informação, isto é, a fonte, é compreender como os indivíduos avaliam e integram essa informação que contribuirá para o estabelecimento das crenças de auto-eficácia para uma dada atividade.

No contexto da docência, as fontes de informação da auto-eficácia docente se manifestam dentro dessas quatro possibilidades e estão relacionadas com as situações vivenciadas no transcorrer das mais diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, no manejo da sala, na proposição de tarefas adequadas ao nível dos alunos e na respectiva mediação quando na realização das tarefas solicitadas, na mobilização dos alunos para aprenderem, nos encontros pedagógicos com a direção, supervisão e demais colegas da escola, em situações de reuniões com pais etc. A seguir, são apresentadas as fontes de auto-eficácia, os mecanismos de influência sobre cada fonte em específico e alguns exemplos de possíveis fontes de informação no âmbito da docência.

Experiências diretas

As experiências de ensino vividas diretamente pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido pelo professor. Segundo Bandura (1997) o desempenho por si só não fornece informação suficiente para julgar o nível de capacidade de alguém. O autor comenta que quando as pessoas experimentam o sucesso obtido de forma fácil, têm poucas chances de persistir quando o fracasso acontece. Por outro lado, quando alguém obtém êxito na atividade e esse resultado é avaliado como positivo e derivado do próprio esforço na superação de obstáculos presentes na atividade e/ ou no ambiente, isso geralmente aumenta a crença na própria capacidade para executar esta atividade ou atividades similares. De fato, um senso resiliente de eficácia requer experiências de superação dos obstáculos por meio do esforço perseverante.

Quando se pretende alterar as crenças de auto-eficácia a partir dessa fonte de informação, o autor afirma que tanto as experiências anteriores, a quantidade de esforço necessária, a dificuldade da tarefa, além da quantidade de apoio externo que

se recebe, como as demandas situacionais sob as quais a tarefa se realizará são aspectos importantes que precisam ser considerados nesse processo de mudança. Assim, um coordenador pedagógico que objetive alterar a crença de auto-eficácia dos professores por meio das experiências diretas com a meta de proporcionar experiências de êxito deveria, por exemplo, planejar níveis de dificuldades diferentes que atendessem às diferenças individuais entre os professores, fornecer orientação necessária antes, durante e após a realização das atividades a serem realizadas, incentivar a manutenção do foco, isto é, da atenção naquilo que estão realizando, estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazos etc.

A percepção dos professores sobre suas experiências diretas de ensino é a maior fonte de informação da auto-eficácia docente. Segundo Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) a auto-percepção da competência para ensinar é afetada por todas as fontes, porém, esta é afetada principalmente pelas experiências diretas e pelo nível de ativação fisiológica, decorrente dessas experiências. Somente numa situação de ensino atual, um indivíduo pode acessar as próprias capacidades para ensinar e perceber as conseqüências dessa ação, o que na prática, significa vivenciar em que medida e como o professor se julga capaz para lidar com as tarefas de planejar, transmitir o conhecimento relativo à disciplina, manejar as situações e interações na aula, avaliar etc.

Mulholland e Wallace (2001) afirmam que a experiência direta é uma fonte importante das crenças de auto-eficácia no ensino. Os autores relatam num estudo de caso os fatores que afetaram a transição do estágio para a prática docente de uma professora de ciências do ensino fundamental. Dentre as fontes mais evidentes que contribuíram para a crença de auto-eficácia da professora, as experiências diretas foram apontadas com maior incidência, sobretudo em função do êxito obtido nas tarefas de manejar o comportamento das crianças na sala de aula e como conseqüência vivenciou sentimentos de prazer ao ensinar.

Noutro estudo, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) encontraram diferenças na identificação das experiências diretas como uma das fontes de informação da crença de auto-eficácia de docentes em início de carreira (menor ou igual a 3 anos de exercício como professor) e aqueles com experiência (mais que 4 anos como professor). Segundo os resultados do estudo, as experiências diretas foram moderadamente relacionadas às crenças de auto-eficácia, tanto dos professores iniciantes como dos experientes. Para os professores iniciantes as variáveis contextuais e as experiências diretas foram mais relevantes do que para os professores experientes e isso se relaciona, segundo as autoras, com as diferenças de como cada grupo de professores analisa o ensino. Buscando em Bandura uma explicação para esse fato, é provável que essa diferença seja explicada pela flexibilidade/estabilidade da crença em momentos de constituição (mais flexível no início da carreira) ou quando esta já se encontra estabilizada em função das experiências já vivenciadas ao longo do tempo, como é o caso de professores mais experientes. Sobre essa fonte de informação é possível destacar que experiências de ensino com êxito, sobretudo aquelas em que há desafios a serem superados e que exigiram esforço, persistência e conhecimento do professor, são boas oportunidades para o fortalecimento da crença pessoal de que se é capaz de cumprir essa tarefa.

Experiências vicárias

Um segundo caminho de construção das crenças de auto-eficácia é por meio das experiências aprendidas via observação de modelos sociais. Isto é, à medida que se observa direta ou indiretamente o esforço e a persistência de pessoas na realização de um dado comportamento, cujas características sejam similares (ainda que isso não seja o fator principal, mas pode potencializar a informação) às do observador, isso pode gerar a percepção de que também se é capaz de se comportar da mesma forma. A respeito do potencial dessas experiências na constituição e aumento da crença de auto-eficácia Bandura (1997) destaca:

“Pessoas buscam ativamente por modelos proficientes que possuam as competências que elas almejam. Por seu comportamento, e formas expressas de pensamento, modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente” (p.88)¹⁰.

Ao retratar as circunstâncias nas quais a contribuição das experiências vicárias é mais evidente na constituição da crença de auto-eficácia, Bandura (1997) afirma que a auto-eficácia é mais sensível a essa fonte quando as pessoas possuem pouca experiência na tarefa a ser realizada ou não estão tão certas da própria capacidade para realizá-la. Nestes casos, modelos podem ser tanto referências de comportamento, como na avaliação de capacidade pessoal daqueles que observam e utilizam essa informação como padrão de comparação. Ele destaca que, além desse processo de inferência social de comparação, a auto-modelação é uma outra forma de modelação que influencia a auto-eficácia. Ao mostrar, por exemplo, para o indivíduo um vídeo editado contendo as experiências de êxito que o mesmo obteve numa dada tarefa, se está lhe oferecendo a possibilidade de aumentar as crenças de auto-eficácia, uma vez que a observação dessas imagens reforçam positivamente o julgamento de capacidade para realizar de forma competente tal tarefa. Uma outra forma de experiência vicária diz respeito à modelação simbólica que está diretamente relacionada com uma extensa variedade de modelos presentes nos meios de comunicação midiática, como televisão, jornais, filmes, internet etc.

Ao apontar os fatores que contribuem para o processamento da informação vinda das experiências vicárias, Bandura (1997, p.96) cita a similaridade de desempenho entre o observador e o modelo. Segundo o autor, “similaridade ao modelo é um fator que aumenta a relevância pessoal da informação do desempenho modelado sobre as crenças de eficácia do observador”¹¹. Outro fator apontado por Bandura diz respeito à

¹⁰ “People actively seek proficient models who possess the competencies to which they aspire. By their behavior and expressed ways of thinking, competent models transmit knowledge and teach observers effective skills and strategies for managing environmental demands” (BANDURA, 1997, p.88)¹⁰.

¹¹ “Similarity to a model is one factor that increases the personal relevance of modeled performance information to observers’ beliefs of their own efficacy” (BANDURA, 1997, p.96).

similaridade de atributos, isto é, o quão similares são as características pessoais entre modelo e observador. Dentre essas características estão o gênero, idade, níveis sócio-econômico e educacional e etnia, sendo que idade e gênero parecem ter maior influência. Ainda nesse aspecto, a multiplicidade e diversidade de modelos e as formas de modelação – de enfrentamento (*coping modeling*) e de domínio (*masterly modeling*) são outros fatores apontados pelo autor. Quanto à multiplicidade de modelos, Bandura afirma que a exposição de um observador a um único modelo pode ser indicativo de um caso em particular. Por outro lado, ao expor o observador a uma quantidade maior de modelos competentes, favorece-se o aumento da força que a experiência vicária pode incidir sobre a crença de auto-eficácia. Quanto à diversidade, a exposição a um ou mais modelos com diferentes níveis de habilidade, executando diferentes tarefas complexas com esforço e persistência, pode aumentar a auto-eficácia do observador quando este percebe possuir mais competência do que alguns dos indivíduos apresentados como modelos naquela atividade ou tarefa. Portanto, vale reafirmar a partir da explicação de Bandura (1997) que, dentre os vários atributos que o modelo possui, o nível de competência é o que carrega maior importância na avaliação de capacidade do observador.

Com relação às experiências vicárias no campo da docência, observar outros professores ministrando aulas, assistir filmes e vídeos cujo conteúdo aborde situações relacionadas às ações de professores, são alguns dos exemplos de como esse tipo de fonte pode contribuir para formação da auto-eficácia docente. Além destas, observar a própria prática, por exemplo, por meio de vídeos e/ ou observar professores com igual ou maior experiência, obtendo sucesso por meio do esforço e da demonstração de competência, são oportunidades para modificar as crenças de auto-eficácia de professores. Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998), professores considerados como modelos de sucesso são bases para mostrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser manejada e que os recursos pessoais e do contexto podem ser adequados. Acrescentam ainda que, professores em início de carreira, quando são comparados com outros professores mais experientes e de sucesso, isso pode levar os professores iniciantes a acreditarem que eles têm

capacidade para se tornar professores de sucesso quando se encontrarem em situações similares às dos professores modelos.

Persuasão social

A persuasão social pode ser entendida como uma fonte de informação que influencia no julgamento sobre as crenças de capacidade. A persuasão social funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida. Além dessa função, a persuasão pode favorecer as crenças de auto-afirmação de maneira que estas criam auto-incentivos para o desenvolvimento do nível de habilidade, de crenças de auto-eficácia e podem fornecer informação de desempenho por meio de feedback (BANDURA, 1997).

Bandura (1986, 1997) afirma que o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão. Afirma, ainda, que apenas dizer às pessoas o quanto são capazes, pouco contribui para o fortalecimento das crenças de auto-eficácia, uma vez que melhor seria se estas pessoas aumentassem o nível de habilidade pessoal na atividade, já que a persuasão social serve como parte de um conjunto de procedimentos para o ganho de habilidade e de confiança na atividade, para a diminuição da incerteza de que se pode ser capaz de realizar, aspectos esses que poderão interferir na constituição da auto-eficácia.

Coordenadores, supervisores de ensino, diretores de escola são especialistas em planejar, executar, manejar e avaliar diferentes situações de ensino e de aprendizagem, estando, freqüentemente, em contato uns com outros. Nesse contexto, a persuasão social pode servir como uma forma adjacente para influenciar as crenças de auto-eficácia de professores e alunos. Os professores, por exemplo, ao

estruturarem atividades objetivando o sucesso dos alunos podem utilizar-se da persuasão social para incentivá-los a buscar o êxito por meio de tarefas adequadas, orientações efetivas, palavras de apoio e de avaliações que fortaleçam a crença de auto-eficácia dos alunos. Desta forma, podem ser considerados como exemplos dessa fonte de informação no caso da docência, sugestões, comentários que o professor recebe dos alunos, de coordenadores, diretores ou mesmo de seus colegas de trabalho, participação em cursos, palestras e seminários com especialistas etc. A literatura tem apontado diferentes resultados quanto à influência da persuasão sobre as crenças de auto-eficácia de professores e alunos. Hall, Burley, Villeme e Brockmeier (1992) e Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005) encontraram relações positivas entre as crenças de auto-eficácia e o suporte social vindo do corpo administrativo, colegas de trabalho, pais e da comunidade, sobretudo para professores em início de carreira. De fato, o apoio que professores recebem de seus coordenadores, diretores, pais e dos próprios alunos, por exemplo, via orientações diretas, feedback de desempenho, elogios, críticas etc. podem funcionar como uma forma de persuasão social na medida em que tendem a levar o professor a acreditar que está conseguindo (ou não) realizar seu trabalho, atingindo os objetivos estabelecidos e corrigindo rotas estabelecidas para a aprendizagem.

Estados fisiológicos e afetivos

A quarta fonte de informação da crença de auto-eficácia é denominada de estados fisiológicos e afetivos. Nível de ativação (*arousal*), fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor são manifestações que podem alterar a percepção de auto-eficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa. O controle adequado do nível de ativação na realização de tarefas ou no enfrentamento de barreiras é uma das características importantes para se vivenciar situações de sucesso, podendo contribuir para o fortalecimento das crenças de auto-eficácia. Já o desencadeamento de diferentes reações psicofisiológicas – sudorese excessiva, queda de pressão arterial, alteração da frequência cardíaca, dor, fadiga, ansiedade, medo, confiança excessiva –

podem alterar a crença de quão competente alguém pode se avaliar e assim diminuir (ou não) a mobilização de esforços para a realização de uma dada tarefa (BANDURA, 1986; 1997; MULHOLLAND e WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998).

Vale apontar que, no contexto da docência, por exemplo, esse nível de ativação pode ser percebido por diferentes comportamentos como sudorese excessiva, mãos trêmulas, rubor facial, de forma que esses comportamentos podem ser interpretados tanto como forma positiva de excitação e preparação para a atividade, como negativa e de prejuízo para a atividade. Dependendo das circunstâncias ambientais, da construção as experiências de ensino do professor e da intensidade do nível de ativação, a informação advinda dessa fonte poderá ter impacto diferente na constituição da crença de auto-eficácia do professor. Relacionando o nível de ativação com o focalizar da atenção é possível acreditar que níveis moderados de ativação possam favorecer a direção da atenção para aspectos que auxiliem positivamente na realização da atividade. Bandura (1997) pontua que tão importante quanto o nível de ativação é conhecer como ele é percebido e interpretado; e isso tem relações com as crenças de auto-eficácia na medida em que as pessoas se lembram de experiências passadas e de como estas desencadearam as reações psicofisiológicas.

Quanto aos estados afetivos Bandura (1997) encontrou relações entre as crenças de auto-eficácia e os estados de humor. Afirma que os resultados de estudos que investigaram essas relações apóiam a afirmativa de que o impacto do humor sobre as crenças de auto-eficácia é parcialmente mediado pela lembrança seletiva das experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazena na memória. Nessa direção, vivenciar situações de ensino que gerem sentimentos positivos, como prazer, satisfação, entusiasmo, gerando conseqüências favoráveis à continuidade das ações como, por exemplo, aumento dos níveis de desempenho, interesse dos alunos pelas aulas, auto-eficácia elevada dos alunos e, de maneira geral, exercendo maior controle sobre o engajamento dos alunos e o manejo da sala de aula, são situações que podem contribuir para o aumento da crença de auto-eficácia do professor.

2.4. Auto-eficácia e Educação Física: algumas considerações para a prática pedagógica na escola

Como já apontado em estudos anteriores (DUBBERT, 2002; IAOCHITE, 2006) em nenhum outro momento da história tem se produzido estudos e discutido tanto sobre os benefícios das muitas práticas corporais existentes para crianças, adultos e idosos. O universo acadêmico, nos últimos dez ou quinze anos, destacou-se por evidenciar a divulgação dos resultados de milhares de estudos, em diferentes culturas, correlacionando o comportamento de praticar atividades físicas com variáveis fisiológicas (aliás, a maioria deles), cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais. Ainda que se deva questionar a qualidade e os interesses na divulgação de parte desses resultados, principalmente pelas mídias televisiva e impressa, é possível perceber um aumento significativo da divulgação de informações relacionadas à prática de exercícios e das “prováveis” conseqüências de se aderir a elas.

Todavia, mesmo que esse fato represente um salto significativo para a promoção da qualidade de vida das pessoas, muito há que se fazer para possibilitar que cada vez mais crianças, jovens e adultos, em todo o mundo, possam aprender, valorizar e se envolver com diferentes práticas corporais, principalmente no contexto escolar. De fato, essa tarefa é demasiadamente complexa e desafiadora para os órgãos públicos, privados, em destaque àqueles ligados à educação e à saúde, aos profissionais vinculados a essas áreas e a toda sociedade em geral. Os estudos a seguir retratam, em parte, algumas das barreiras com as quais os professores de Educação Física têm se deparado no decorrer da prática pedagógica, bem como casos em que os professores, a despeito das dificuldades, buscam atingir os objetivos estabelecidos para a disciplina no cenário escolar.

É necessário compreender que o comportamento dos alunos com relação à participação nas atividades nas aulas de Educação Física, por exemplo, vai além da obrigatoriedade desse componente no currículo escolar. Por se tratar da realização de práticas corporais que envolvem a exposição dos alunos e, portanto, a possibilidade de

serem observados, isso torna a disciplina diferente dos outros componentes no âmbito escolar. Feltz e Magyar (2006) afirmam que é exatamente esse aspecto que diferencia a prática de atividade física e de esportes de outros domínios. Para o professor de Educação Física, esse fato somado aos diversos fatores que podem influenciar a participação dos alunos nas aulas, como por exemplo, o nível de habilidade dos alunos decorrente das experiências passadas, o clima motivacional, o conteúdo ensinado, as estratégias de ensino utilizadas etc., pode tornar a atividade de ensino mais desafiadora.

Ao ter como uma das metas que os alunos se engajem ativamente das aulas, participando, discutindo, criando e refletindo sobre a cultura corporal de movimentos nas aulas de Educação Física na escola, implica que os professores devam ser capazes de adquirir e gerenciar um conjunto de conhecimentos, de habilidades, de competências para agregar, compreender, planejar, executar e avaliar os resultados de suas ações nesse processo. É preciso considerar também o surgimento de revezes advindos de diferentes situações como a falta de suporte social e administrativo, reduzidas condições de infra-estrutura, fatos que exigem esforços constantes dos profissionais para superarem tais contratemplos e impedimentos. Desta forma, como em qualquer disciplina, ensinar é altamente desafiador pois exige tanto a capacidade para planejar e tomar decisões sobre o que, para que, como e para quem selecionar e avaliar as atividades, quanto motivação suficiente para persistir quando os resultados demoram a aparecer ou nem sempre são positivos como esperados.

Dentre os inúmeros espaços destinados às práticas corporais, as aulas de Educação Física na escola, mediadas pela ação docente, têm significativa importância na medida em que apresentam como parte de seus objetivos, a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades, capacidades e da autonomia perante a corporeidade dos alunos. Oferecem ainda, a possibilidade de proporcionar aos alunos a vivência da diversidade motriz e cultural, o respeito às diferenças, a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes favoráveis para com o próprio corpo e o corpo do outro e, tão importante quanto estes objetivos, favorecer o

desenvolvimento da consciência crítica e saudável no que tange à continuidade da prática, apreciando e valorizando essas atividades ao longo da vida como tem sido apontado por Betti (2004), Brasil (1998), Daólio (1995).

Um conjunto de estudos, na medida em que corroboram com estas finalidades, referendam o papel das aulas na escola, do professor, das instituições nos mais diversos níveis (local, nacional e internacional), dos cursos de formação profissional e da sociedade como um todo para a criação de condições favoráveis à realização destes objetivos (IAOCHITE, 2006; MARTIN e KULINNA, 2003; MARSHALL e HARDMAN, 2000). Por outro lado, é fato que a realidade ou parte desta, quanto às aulas de Educação Física na escola, carece de maior atenção na produção e aplicação de pesquisas face às dificuldades e enfrentamentos que ambos, professores e alunos, vivenciam no cotidiano da prática pedagógica. Se por um lado, os professores clamam por melhores condições materiais e de infra-estrutura para as atividades, por outro estão os alunos que não vêem as aulas de Educação Física como uma disciplina que realmente possa acrescentar algo de importante para a vida deles. Alguns estudos abaixo retratam parte dessa realidade complexa e altamente desafiadora, tanto no cenário nacional como internacional.

No cenário internacional, Marshall e Hardman (2000) realizaram um estudo sobre as condições e o status da disciplina de Educação Física em escolas de 126 países dos cinco continentes. Embora a diversidade cultural, social, econômica, educacional entre esses países seja praticamente incomensurável, os resultados se mostraram preocupantes do ponto de vista do descaso, indiferença e condições estruturais destinadas à disciplina na escola. E isso ocorreu para quase todas as realidades investigadas, independentemente, por exemplo, do poder sócio-econômico dos países estudados. Como exemplos, os autores encontraram redução do tempo para as aulas (de três para uma hora na semana) na Suécia e no Japão; em 37% dos países a disciplina é vista como não essencial para o currículo; 69% dos países apresentam pouca ou inadequada infra-estrutura para a realização das aulas. De maneira geral, a reduzida importância da disciplina no currículo escolar, bem como as

dificuldades de ordem estrutural e reduzida participação dos alunos nas aulas também foram apontadas nos estudos de Fairclough e Stratton (2005), USDHHS (1996), Deflandre, Antonini e Lorant (2004).

A realidade brasileira parece não se diferenciar muito do contexto internacional, conforme mostra os estudos de Bracht, Pires, Garcia e Sofiste (2002), Damazio (2006), Darido (2004), Guedes (1999), Schmidt, Dummel, Binotto e Nascimento (2006). Bracht et al. (2002) encontraram junto aos quinze professores pesquisados, desafios de ordem curricular e de reconhecimento acadêmico e social no currículo das escolas. Segundo os professores, a disciplina de Educação Física atrapalha o desenvolvimento das outras aulas, os professores de outras disciplinas atribuem um papel secundário à Educação Física. Há uma tendência quase que unânime em associar o conteúdo da disciplina apenas com o esporte e o professor é encarado pela escola como “quebra-galho”. Os autores discutem esses resultados à luz da pedagogia progressista, alertando para o papel das diferentes concepções dos professores sobre os elementos do processo ensino-aprendizagem, de forma que estas “modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e na quadra, e conseqüentemente, sua prática pedagógica” (p. 21-22). Além disso, ressaltam a necessidade de os professores se perceberem como profissionais reflexivos diante da própria prática pedagógica.

Com interesse de verificar as razões que levam os alunos a se afastarem das aulas de Educação Física na escola, Darido (2004) encontrou que há um afastamento progressivo da prática de atividades físicas nas aulas e fora delas também. Alunos das 5^a e 7^a séries do ensino fundamental e 1^a série do ensino médio (N=1172) participaram do estudo da autora, de maneira que, dentre as razões, estiveram solicitação de dispensa (20%), aulas em períodos alternados, experiências anteriores negativas, repetitividade de conteúdos. Diante dessas razões e de outras dificuldades percebidas, é provável que os professores, na medida em que não se percebem satisfeitos e/ ou demasiadamente cansados com a docência, tendam a se afastar das aulas temporária ou definitivamente. Muitos são os fatores que podem desencadear tais

estados, como, por exemplo, as condições de trabalho, de organização, suporte das instituições e de aspectos pessoais que, geralmente, se interpolam de forma a favorecer o afastamento da docência. Schmidt et al. (2006) entrevistaram seis professores de Educação Física da rede pública de Santa Catarina, a fim de verificar os motivos do abandono da docência. Segundo os professores, a carreira burocrática, a desvalorização do professor, o descaso com a disciplina, a falta de materiais, além da pouca união entre os profissionais e a insatisfação com o trabalho foram os principais motivos.

Por outro lado, Galvão (2002) relata o caso de uma professora que a despeito de ter se formado numa perspectiva fortemente guiada pela repetição de gestos técnicos e esportivos e de ter que conviver com as dificuldades que a escola apresentava, realizava um trabalho exemplar quanto à instrução, manejo da classe e engajamento dos alunos durante as aulas. A professora aplicava os princípios da educação inclusiva, diversificava conteúdos, estratégias e formas de avaliação e mantinha uma relação afetivamente saudável com os alunos.

Na direção da diversidade de conteúdos, por exemplo, mesmo enfrentando resistências, professores têm selecionado atividades, temas e se apropriado de abordagens pouco usuais no contexto escolar, como é o caso dos trabalhos de Venâncio e Santos (2006) que utilizaram a exposição de filmes como forma de ensinar a leitura, de Franco (2006) com a inclusão de esportes de aventura no ensino médio, de práticas de sensibilização corporal (técnicas de respiração, percepção dos sentidos e massagem) direcionadas aos alunos do ensino fundamental, por Terra e Lorenzetto (2005), dentre outros. Destaca-se aqui, que as tentativas de superação do modelo esportivista nas aulas de Educação Física na escola são mais que necessárias em função de uma série de outras possibilidades acerca do que, de como e do por que ensinar-aprender essa disciplina na escola.

Em síntese, como apontado anteriormente, as barreiras a serem superadas pelos professores não são poucas e nem tampouco fáceis de serem

transpostas. Atuar nesse cenário plural, dinâmico e complexo requer conhecimentos, habilidades e competências para superar a demanda cognitiva, emocional (GIBBS, 2003) e, no caso dos professores de Educação Física, a demanda é também física em função das características do contexto em que as aulas ocorrem e da especificidade do conteúdo. Requer, também, que os professores acreditem que são capazes e poderão agir na direção de mediar o processo de ensino-aprendizagem, mobilizar os alunos e gerenciar os múltiplos aspectos e situações do cotidiano das aulas (POLYDORO et al., 2004).

Se os professores acreditarem que podem contribuir para a reversão dessa realidade e/ ou torná-la mais propícia à realização das atividades, parece possível pensar sobre as crenças de auto-eficácia como uma das variáveis que pode influenciar direta e indiretamente a ação dos professores nas aulas de Educação Física na escola e, como consequência, influenciar o comportamento dos alunos diante das práticas corporais. Quanto às relações entre auto-eficácia docente e professores de Educação Física, alguns estudos, apresentados a seguir revelam que os resultados não se diferenciam tanto em relação à força da auto-eficácia.

Na área da Educação Física, embora o construto da auto-eficácia seja amplamente estudado no contexto esportivo, a literatura é restrita e recente no âmbito da docência (MARTIN e KULINNA, 2003; McAULEY e BLISSMER, 2002; MORITZ, FELTZ, FAHRBACH e MACK, 2000; SO, SHARPE, KLOCOW, MARTIN, 2002). Os estudos de Henninger (2007), Martin e Kulinna (2003, 2005), Martin, Kulinna, Eklund e Reed (2001), Nix (1998), Onofre, Carreiro da Costa e Marcelo (2001), Polydoro et al. (2004), Roth (2005), Venditi Jr. (2005) compõem parte dos trabalhos publicados.

No campo da avaliação da auto-eficácia docente na Educação Física, Martin e Kulinna (2003) no quadro internacional e Polydoro et al. (2004) no Brasil, são alguns dos pesquisadores que investem esforços na construção de instrumentos que possam atender aos pressupostos da teoria de Bandura. Os primeiros elaboraram uma escala multidimensional de auto-eficácia para professores de Educação Física na tarefa específica de ensinarem grandes quantidades de atividade física nas aulas de

Educação Física escolar. Os autores encontraram índices aceitáveis de confiabilidade (alfa de Cronbach acima de 0,70) para os fatores: a) alunos, b) tempo destinado às aulas, c) espaço em que as atividades eram realizadas e d) apoio da instituição. Reconhecem que o instrumento proposto tem um alto grau de especificidade, fato que o limita para outras situações que não as de promoção de aulas fisicamente ativas.

O estudo de Polydoro et al. (2004) pode ser considerado como pioneiro no cenário brasileiro, especificamente no campo da Educação Física, uma vez que os autores foram os primeiros a traduzir, adaptar e investigar a dimensionalidade da escala proposta por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001). Os índices psicométricos foram satisfatórios, sugerindo a possibilidade de sua utilização na realidade brasileira, de maneira que alguns estudos já o vêm fazendo (SILVA e AZZI, 2004; SILVA, AZZI e IAOCHITE, 2005; VENDITTI JR., 2005) na tentativa de se buscar mais evidências que possam reafirmar a utilização desse instrumento no campo da Educação Física.

De maneira geral, os estudos sobre auto-eficácia docente na Educação Física confirmam, além da dimensão da força da auto-eficácia, características já apontadas pela literatura quanto à atuação dos professores no cotidiano da prática pedagógica. Onofre, Carreiro da Costa e Marcelo (2001), por exemplo, questionaram a relação entre a auto-eficácia de professores, o conhecimento prático que possuíam e a qualidade do ensino. Por meio da aplicação de escala, questionários e entrevista semi-estruturada a professores de Educação Física e alunos de escolas de Lisboa, obtiveram que os professores com elevado senso de auto-eficácia para o ensino apresentaram procedimentos mais adequados em relação ao manejo da sala de aula e ao favorecimento do clima motivacional positivo para a aprendizagem dos alunos, inclusive àqueles com mais dificuldades. Esses resultados foram semelhantes na opinião dos alunos apontando, segundo os autores, uma relação estreita entre auto-eficácia dos professores, o conhecimento e a aplicação deste na prática pedagógica.

Roth (2005) propôs a investigação sobre o papel das crenças de auto-eficácia de professores de Educação Física na prática regular de atividade física de

crianças nas aulas de Educação Física. Participaram do estudo 148 professores de 11 escolas públicas de ensino fundamental no sudeste dos Estados Unidos. Ao utilizar escalas para avaliar a intensidade e as fontes de informação das crenças de auto-eficácia, questionários e teste de capacidade motora para avaliar os alunos, o autor encontrou que houve diminuição da influência dos fatores ambientais sobre a crença dos professores de forma que estes se perceberam mais auto-eficazes no gerenciamento dos fatores externos e no comportamento de enfrentamento das barreiras ambientais. Nix (1998) investigou a relação entre variáveis de ordem ambiental, pessoal, profissional e o impacto da legislação estadual sobre a auto-eficácia de professores de Educação Física nos estados de Missouri e Illinois nos Estados Unidos. A autora encontrou que as variáveis ambientais, como, por exemplo, a disposição de recursos materiais e infra-estrutura, a legislação estadual, a afiliação em organizações profissionais e anos de experiência estiveram fortemente associados com os níveis de auto-eficácia percebida pelos professores.

No cenário brasileiro, ao questionarem sobre as crenças de auto-eficácia de professores para o trabalho com pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEE), Silva e Azzi (2004), Venditti Jr. (2005) e Silva, Azzi e laochite (2005) encontraram resultados semelhantes quanto à dimensão da força de auto-eficácia docente. No primeiro estudo, foi aplicado um questionário a 41 professores pós-graduandos em Educação Física, de forma que os aspectos de manejo da sala, motivação e expectativas de resultados estiveram bastante relacionados com o construto principal. Venditti Jr (2005) encontrou associações entre a auto-eficácia docente com aspectos ligados à motivação, satisfação com a docência, persistência e disposição dos participantes para continuar na carreira docente. O autor apontou, ainda, para a necessidade de se estudar e desenvolver este tipo de crença durante os momentos de formação dos futuros professores de Educação Física.

No contexto da formação profissional, Silva, Azzi e laochite (2005) se propuseram a investigar a percepção de auto-eficácia de 159 estudantes de Educação Física de quatro instituições do estado de São Paulo. Os resultados demonstraram uma

alta crença de auto-eficácia dos estudantes, bem como o reconhecimento por parte deles de que as experiências vividas durante esse processo de formação têm grande participação na constituição dessas crenças. Esses resultados, mais uma vez, corroboram com Bandura (1997) quando ele destaca o papel das experiências diretas na constituição da crença de auto-eficácia. De fato, os estudos que investigam as crenças de auto-eficácia de estudantes em formação para a docência, independente da área de atuação, têm suportado os postulados de Bandura no que dizem respeito à constituição da crença de auto-eficácia via essa fonte de informação (MULHOLLAND e WALLACE, 2001; PALMER, 2006; SILVA, AZZI e IAOCHITE, 2005).

Dada a relevância dos momentos de formação escolar na constituição das crenças de auto-eficácia e de seu papel mediacional na construção de capacidades e habilidades em diversas áreas do conhecimento, parece possível relacionar esses aspectos no contexto das aulas de Educação Física na escola, especialmente na direção de fornecer ao professor subsídios teóricos-práticos para a construção de elevadas crenças de auto-eficácia de seus alunos nesse período. De fato, dada a relação que estas estabelecem com a motivação, com o engajamento, com o desempenho, esses aspectos podem ser decisivos para que crianças e adolescentes possam se envolver com essa disciplina na escola e começar a acreditar que são capazes de conhecer, praticar e valorizar as inúmeras práticas corporais possíveis de serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física e fora delas também.

Feltz e Magyar (2006) afirmam que a participação dos jovens em práticas de atividade física e esportiva é uma forma de se criar situações de desafios ótimos, momentos de incerteza ou mesmo gerar frustração e desapontamento. Afirmam também que a probabilidade de adolescentes continuarem a se envolver com essas práticas depende de como eles navegam entre os “altos e baixos” advindos dessas experiências. Relacionando isso com o alto nível de sedentarismo infantil e a reduzida participação nas aulas de Educação Física na adolescência, parece relevante refletir sobre a importância das crenças de auto-eficácia como uma das variáveis que afetam a motivação, a escolha, a persistência e o esforço no que concerne às práticas corporais.

O estudo de Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton, Ward e Pate (2002) encontraram que a auto-eficácia esteve relacionada com a prática de atividades físicas e foi o mais forte preditor relacionado com a intensidade da atividade de 4044 adolescentes norte-americanas. Resultados semelhantes foram obtidos no estudo de Allison, Dwyer e Makin (1999) ao investigarem a relação entre auto-eficácia e a participação de 1041 adolescentes canadenses em aulas de Educação Física, em outras atividades escolares relacionadas com a atividade física e nas atividades extra-escolar. Segundo os autores, a despeito das restrições externas, como, por exemplo, a falta de tempo e custos, a auto-eficácia para o exercício foi preditiva na participação dos adolescentes nas três situações investigadas. Sallis, Prochaska e Taylor (2000), ao realizarem uma revisão identificando possíveis determinantes da prática de atividade física de crianças e adolescentes, apontaram que a auto-eficácia esteve associada com metade dos estudos analisados.

De certa forma, esses resultados oferecem pistas ao professor para o planejamento de situações mais adequadas, seguras e que possam promover mais participação de crianças e adolescentes junto às práticas corporais. Oferecem também, indicativos e orientações para a elaboração de políticas públicas no sentido de criar mais facilidades, menos restrições ambientais e mais suporte à elaboração de campanhas que possam encorajar a participação das crianças, adolescentes, da família e da comunidade como um todo nas diversas possibilidades de práticas corporais. O resultado desses investimentos, principalmente se positivos contribui, de volta para o próprio docente como fontes de informação da auto-eficácia.

Uma vez que a literatura tem apontado que as aulas de Educação Física na escola são um dos espaços possíveis e significativos para a construção de elevadas crenças de auto-eficácia para a participação de crianças e adolescentes junto às práticas corporais, parece igualmente importante identificar de que forma essas crenças podem ser construídas e desenvolvidas no decorrer dessa participação. Como anunciado anteriormente, Bandura (1997) postula a existência de quatro fontes principais que influenciam separada e ou mutuamente a constituição da crença de auto-

eficácia. São elas a experiência direta, as experiências vicárias, a persuasão e os estados fisiológicos e afetivos.

No cenário das aulas de Educação Física na escola, as experiências diretas, de fato, se mostram como a fonte de maior contribuição na constituição da auto-eficácia dos alunos. Chase (1998) examinou a seleção das fontes de auto-eficácia em aulas de Educação Física de 24 crianças de 8 a 14 anos e teve como resultado que a seleção das fontes de auto-eficácia se diferencia em função da faixa etária. A experiência direta, avaliada pelas crianças como desempenho e o feedback positivo da família, amigos e professor foram as fontes mais citadas por todos os participantes. Este estudo pode auxiliar o professor na adequação de estratégias instrucionais dentro das aulas de maneira que estas possam afetar positivamente a auto-eficácia dos alunos no sentido de mobilizá-los a se envolverem com as práticas e talvez em decorrência disso, participarem ativamente das atividades propostas nas aulas.

Adequar estratégias significa, também, promover tarefas, cuja dificuldade esteja ao alcance do nível de habilidade dos alunos oferecendo desafios a eles. O estudo de Chase, Ewing, Lirgg e George (1994) retrata bem esta afirmação. No estudo, a altura da tabela de basquete foi modificada para as crianças com objetivo de minimizar a dificuldade do arremesso. As crianças acertavam mais arremessos e apresentavam alta crença de auto-eficácia com a tabela na altura menor, mais adequada para elas, de forma que o êxito no desempenho aumentava a crença de que elas eram capazes de realizar aquela atividade.

Segundo Feltz e Magyar (2006) afirmam que as práticas corporais, como jogos, esporte, dança, dentre outras, possibilitam ampla observação por todos dado que a exposição de quem participa das atividades é bastante grande. De fato, essa característica pode trazer conseqüências positivas quando bem trabalhada pelo professor. Ao compreender que a aprendizagem também ocorre por meio da observação de modelos com características similares aos observadores, o professor pode solicitar que os alunos mais experientes dentro do grupo possam auxiliá-lo nas

instruções e nas atividades. Meaney, Griffin e Hart (2005) examinaram o efeito da similaridade do modelo, especialmente quanto à importância do gênero, na aquisição, retenção e transferência de uma tarefa motora nova para o grupo. O grupo (40 meninas do ensino fundamental) observou modelos competentes (professores e alunos dos dois gêneros) executando a tarefa proposta. Os resultados da prática e da entrevista com as meninas apontaram que, para o grupo, haveria a necessidade de incluir modelos do mesmo gênero e modelos de aprendizagem (modelos que apresentam ganhos no desempenho com o esforço da prática). Esses resultados estão coadunados com as observações apresentadas por Bandura (1997) quando o autor ressalta que:

“Entre os atributos que afetam o diagnóstico das capacidades pessoais acerca dos resultados que são modelados, idade e gênero carregam freqüentemente maior peso. Quando são expostas a um colega ou adulto habilidosos demonstrando as mesmas habilidades cognitivas [...] elas (as crianças) tornam-se mais seguras da eficácia delas para aprender coisas, elas inferem um nível mais alto de eficácia do progresso do desenvolvimento delas e elas desempenham as atividades cognitivas mais competentemente” (p.98)¹².

Nas aulas de Educação Física na escola, essas orientações podem servir ao professor no sentido do planejamento de estratégias de ensino de novas atividades ao grupo, ou mesmo quando na proposição de atividades em que a questão do gênero seja um dos fatores que poderiam dificultar a participação dos alunos nas aulas. As atividades rítmicas, expressivas e mesmo alguns esportes são bons exemplos. Pouco exploradas em aulas na escola, dada a reduzida participação ora dos meninos, ora das meninas nestas atividades, principalmente dos pré-adolescentes e adolescentes, a aplicação de estratégias pautadas nas experiências vicárias (filmes, vídeos, auto-modelação etc.), reconhecendo a importância de selecionar cuidadosamente os modelos quanto à similaridade de atributos e à competência, pode ser mais um recurso para mobilizar os alunos a participarem das atividades nas aulas.

¹² “Among the attributes that affect the perceived diagnosticity of modeled performances for personal capabilities, age and gender often carry heavy weight. When exposed to skilled peer or adult models exemplifying the same cognitive skills [...] they become more assured in their efficacy to learn things, they infer a higher level of efficacy from their developmental progress and they perform the cognitive activities more competently” (BANDURA, 1997, p.98).

A persuasão social constitui-se como outra fonte de informação para a constituição da auto-eficácia nas aulas de Educação Física. Geralmente, a persuasão ocorre por meio das instruções, elogios, críticas, comentários que os alunos recebem dos colegas, do professor, da família etc. Alguns estudos têm mostrado a influência da persuasão em situações de aula na Educação Física escolar (AMOROSE e SMITH, 2003; CHASE, 1998; KOKA e HEIN, 2006). Amorose e Smith (2003) testaram o valor do feedback como fonte de informação sobre a competência de 73 alunas na realização de uma dada tarefa motora, utilizando diferentes tipos de feedback e encontraram que os principais efeitos dessa fonte estiveram relacionados com a percepção de capacidade, esforço e sucesso futuro. Essa fonte se mostrou relacionada com a redução do nível de percepção de ameaça pelos alunos, com o aumento da satisfação percebida por eles.

De maneira geral, esses resultados vão na direção de reafirmar o papel da persuasão no engajamento de crianças e adolescentes nas atividades das aulas, fornecendo dicas importantes acerca do esforço e da capacidade dos alunos sobre a própria competência. O estudo de Chase (1998) retrata bem esse aspecto quando a autora encontrou que o encorajamento e elogio de pessoas que eram importantes para as crianças (professores, pais, amigos, técnicos) foram as fontes mais citada pelas crianças de 13 e 14 anos. A autora reafirma a necessidade dos professores e técnicos estarem conscientes do que dizem aos alunos durante as aulas e competições.

Entretanto, é importante que os professores na escola compreendam as indicações de Bandura (1997) quando ele afirma que a persuasão sozinha não substitui o desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização das atividades. Nas palavras dele, “Simplesmente dizer às pessoas que elas são muito mais capazes do que elas mesmas acreditam ser não se fará por si só [...] Persuasão social se ajusta melhor como parte de uma estratégia multifacetada de auto-desenvolvimento¹³ (p.105). Assim, é necessário desenvolver estratégias instrucionais e de avaliação para além da performance como já vêm apontando alguns especialistas na Educação Física escolar (BETTI e ZULIANI,

¹³ “Simply telling people they are much more capable than they believe themselves to be will not necessarily make it so [...] Social persuasion serves best as part of a multifaceted strategy of self-development (BANDURA, 1997, p.105).

2002; DARIDO, 2005c). Parece importante destacar que elogiar, fornecer pistas, fazer o aluno refletir sobre o que, como e porque ele está realizando as atividades, além de possibilitar experiências planejadas de observação pode, de alguma forma, servir como fontes de informação para que ele avalie a própria capacidade e se perceba engajado, motivado a participar.

Estar motivado para participar implica de alguma maneira, estar intencionado a dirigir a atenção para a prática das atividades nas aulas. Esse processo depende, dentre outros fatores, da complexidade da atividade, da auto-eficácia para a realização e das habilidades que se possui. É fato também, que em função da participação, uma série de reações fisiológicas e emocionais são sentidas e avaliadas pelos alunos de maneira que a avaliação e a interpretação que estes fazem das reações parecem ser mais importantes como fonte de informação sobre a auto-eficácia do que as reações em si. Isso quer dizer que a elevação da frequência cardíaca, da temperatura corporal e outras reações decorrentes podem ser interpretadas de diferente maneira, já que além das diferenças individuais, soma-se o fato de que nem sempre as reações são observáveis e, quando o são, podem apresentar diferentes significados para as pessoas. Bandura (1997) declara que o processamento cognitivo da informação vinda de fonte fisiológica pode levar a interpretações muito diferentes acerca da própria capacidade, uma vez que essa informação contém eliciadores ambientais, reações expressivas e indicador (*label*) social. Por exemplo, é possível que um adolescente que pratica atividades regularmente interprete essa aceleração dos batimentos e/ ou até a dor no dia seguinte como resultado positivo do esforço que ele fez na aula praticando com empenho as atividades. Por outro lado, um aluno sedentário ou inexperiente na atividade praticada poderá interpretar os mesmos sintomas como incapacidade para participar ou continuar a realizar tal atividade.

Bandura (1997) afirma que o conhecimento sobre os estados fisiológicos e afetivos pode influenciar diretamente no julgamento da eficácia em função do valor informativo que estes carregam ou, indiretamente, pela ativação seletiva das lembranças que foram associadas com estados de humor e do significado que estas

carregam para a pessoa. Relacionando essas indicações com as aulas de Educação Física na escola, é possível pensá-las no planejamento das atividades do ponto de vista de serem desafiadoras o suficiente para mobilizar os alunos para realizá-las, fazendo com que estes as exercitem nas diferentes dimensões dos conteúdos. Na prática, isso pode ocorrer pelas vivências, pela compreensão dos conceitos que envolvem as atividades e por formar uma atitude favorável à realização dessas atividades. É relevante acrescentar a necessidade de se elaborar e aplicar estratégias e metodologias de ensino que favoreçam a construção de estados afetivos positivos como consequência do envolvimento dos alunos nessas atividades, dado que esse processo pode, em conjunto com outros fatores e fontes de informação contribuir para o julgamento de eficácia dos alunos.

Os resultados dos estudos apresentados compõem uma pequena parte da contribuição do referencial da auto-eficácia para o quadro atual das aulas de Educação Física na escola. Há, certamente, mais interrogações do que respostas, o que de fato, cria a possibilidade de futuros encaminhamentos de investigação nesse contexto. Feltz e Magyar (2006) afirmam que, a despeito de haver muito progresso nas pesquisas que estudam as crenças de auto-eficácia no contexto esportivo e da atividade física, há um longo caminho a ser percorrido, pois estas se encontram num estágio inicial. Na esteira do pensamento das autoras quanto aos possíveis direcionamentos para estudos futuros e, fazendo um paralelo com a auto-eficácia docente, é possível pensar no delineamento de investigações que objetivem compreender, por exemplo, quais são as fontes de informação de auto-eficácia dos professores e como estão associadas à crença de auto-eficácia docente, a relação da crença de auto-eficácia com a resiliência dos professores, entre outros.

Em síntese, esses apontamentos tiveram como foco ressaltar algumas das muitas prováveis relações entre as crenças de auto-eficácia e as aulas de Educação Física, de modo que a auto-eficácia possa ser vista como um dos vários fatores que podem promover a participação e o engajamento com a disciplina na escola. Na medida em que, conforme assinalado por Woolfolk Hoy (2004), “crenças são importantes, auto-

eficácia é uma crença poderosa e professores podem fazer diferença para os alunos e para si próprios”¹⁴ (p.3), parece relevante assinalar que os professores conheçam mais sobre esse construto e o seu referencial teórico de origem. É provável que esse esforço resulte em novas reflexões e tomadas de decisão acerca do planejamento e aplicação de práticas pedagógicas, considerando a complexidade da tarefa de ensinar, olhando para os fatores determinantes de quem ensina, de quem aprende, do contexto em que esse ensino ocorre e para as relações de “ida e volta” (recíprocas).

¹⁴ “beliefs matter, self-efficacy is a powerful belief, and teachers can make a difference for their students and themselves through self-efficacy” (WOOLFOLK HOY, 2004, p.3).

3 MÉTODO

O presente estudo se propõe a investigar as crenças de auto-eficácia docente de professores de Educação Física, bem como identificar e analisar a constituição dessas crenças e a relação destas com variáveis relativas à atividade docente e ao contexto em que ocorre a prática pedagógica. A investigação tem como referencial de análise, os pressupostos teóricos da teoria social cognitiva, mais especificamente sobre as crenças de auto-eficácia.

Segundo Richardson, Peres, Wanderley, Correia e Peres (1999) esse estudo se enquadra dentro das características de pesquisa quantitativa, de natureza descritiva e inferencial. Fazem parte desse tipo, as pesquisas que objetivam levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, além da possibilidade de conhecer as relações entre as variáveis do estudo. Nessa direção, os autores afirmam que as pesquisas no nível descritivo procuram estabelecer correlações entre as variáveis, fatores ou elementos que influenciam um dado fenômeno. Nesse sentido, este estudo ao pretender investigar o fenômeno das crenças de auto-eficácia docente, o faz a partir, não apenas da mensuração das dimensões da crença, mas, de correlações e análises de regressão entre diferentes variáveis. Seguem descritos os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos e análise dos dados.

3.1. Participantes

Participaram do estudo 263 professores licenciados em Educação Física, com idade média de 35,5 anos e desvio padrão de 8,6 anos, sendo 44,5% do sexo masculino e 55,5% do sexo feminino. Os participantes se graduaram entre os anos de 1973 a 2005, sendo que o tempo de formado de 43% deles era de 1 a 9 anos, 27,8% de 10 a 18 anos e 29,3% estavam formados há mais de 19 anos. A maioria dos participantes graduou-se em instituições privadas (83,2%). No que diz respeito à

continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, 22,8% afirmaram ter concluído a especialização ou mestrado, enquanto 27,5% estavam cursando no momento da coleta de dados e 49,7% não deram continuidade aos estudos em nível de pós-graduação. Dentre aqueles que cursaram ou estavam cursando, os cursos citados foram: educação física escolar (18,1%), treinamento desportivo e/ ou fisiologia do exercício (10,4%). Vinte e quatro participantes (9,1%) não informaram o nome do curso.

3.2. Instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos utilizados no processo de coleta de dados foram pautados nas indicações presentes na literatura que investiga o construto da auto-eficácia de professores, de maneira que a seleção, aplicação e posterior análise do conjunto dos instrumentos utilizados encontraram apoio nas orientações de Bandura (1997, 2006), Ghaith e Shaaban (1999), Henson (2001a), Polydoro et al. (2004), Ross, Cousins, Gadalla (1996), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, 2007), Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998), Wertheim e Leyser (2002).

Questionário de caracterização do participante, da atividade docente e do contexto de ensino

Este instrumento¹⁵ tem como foco a coleta de informações sobre os professores participantes, da atividade docente e de aspectos relacionados com o contexto da atividade docente, composto por questões abertas e fechadas que se constituíram nas seguintes variáveis: a) idade; b) sexo; c) tempo de docência; d) tipo de escola que trabalha; e) jornada de trabalho; f) nível de ensino que atua como docente; g) quantidade de alunos que compõe as turmas; h) infra-estrutura da escola que ministra aulas; i) apoio do corpo administrativo; j) liberdade de expressão das idéias

¹⁵ Vide Anexo I.

peçoais; k) apoio dos colegas; l) nível de preparação para a docência; m) nível de satisfação como docente. O questionário foi construído e revisado sob a orientação de dois juízes professores com ampla experiência na construção de instrumentos de pesquisa e domínio no construto investigado.

Escala de Auto-Eficácia de Professor de Educação Física

Esta escala foi traduzida e adaptada para a realidade brasileira considerando a especificidade da disciplina de Educação Física. Esse processo foi realizado por Polydoro et. al. (2004)¹⁶. Participaram do estudo de tradução e adaptação da escala, 267 estudantes e professores de Educação Física com formação em nível de bacharelado e licenciatura e com tempo médio de experiência docente de quatro anos aproximadamente. Foram obtidos índices psicométricos satisfatórios para a versão nacional da escala, sugerindo a sua utilização na realidade brasileira. É importante destacar que esse instrumento foi utilizado em outros estudos nacionais (SILVA e AZZI, 2004; SILVA, AZZI e IAOCHITE, 2005; VENDITTI JR., 2005) na tentativa de se buscar mais evidências, a partir da aplicação em diferentes realidades, que comprovem sua fidedignidade e validade na mensuração do construto em questão. A escala original denominada *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001) é do tipo Likert de nove pontos, composta por 24 itens distribuídos em três fatores: eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula. A variância explicada foi de 54%.

Assim, a escala utilizada na presente investigação é do tipo *Likert*, considerando um contínuo de seis pontos representados pela marcação de 1 (pouco) a 6 (muito), com 24 itens distribuídos em dois fatores (alfa de *Cronbach* = 0,937). O primeiro fator foi denominado de *eficácia na intencionalidade da ação docente* e representou a crença do professor na capacidade de mediar o ensino e mobilizar o

¹⁶ Vide Anexo II.

estudante para a realização da atividade (alfa de *Cronbach* = 0,913). São exemplos de itens desse fator: “Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?”, “Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?” e “Quanto você pode encorajar a criatividade dos alunos(as)?” apenas para citar alguns. O segundo fator denominado de *eficácia no manejo da classe*, representou a crença do professor para lidar, gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula (alfa de *Cronbach*= 0,863). “Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?”, “Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?”, “Quão bem você pode propiciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?”, são alguns exemplos de itens que compõem o fator da eficácia no manejo da sala.

Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente

A Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente (EFAED)¹⁷ cujo objetivo é o de identificar as fontes de informação da auto-eficácia docente se constituiu a partir de um conjunto de estudos movidos pela necessidade de se conhecer as fontes que constituem a crença de auto-eficácia de professores para o ensino (BANDURA, 1997; KIEFFER e HENSON, 2000; PALMER, 2006; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998, TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001). A limitada existência na literatura de instrumentos validados para essa finalidade, principalmente na literatura nacional, associada com a necessidade de possibilitar a utilização de um instrumento que pudesse ser aplicado em diferentes contextos, como, por exemplo, níveis de ensino, disciplina e tipos de escola motivam a proposição da referida escala.

A EFAED é uma escala do tipo *Likert* constituída por um conjunto de 16 itens sob afirmações relacionadas às quatro fontes de informação da auto-eficácia (BANDURA, 1986, 1997). A escala considera um contínuo de respostas de 1 a 6 pontos

¹⁷ Vide Anexo III.

representando as posições “totalmente falso” e “totalmente verdadeiro” respectivamente e busca captar o grau de concordância do respondente ao conteúdo descrito em cada item. A escala é constituída por quatro fatores, cada qual representando uma fonte de informação da auto-eficácia no contexto do ensino. A análise fatorial de componentes principais com rotação varimax mostra que apenas quatro fatores tiveram autovalores maiores ou iguais a 1,0 e responderam a 57,37% da variância total. A análise de consistência interna (alfa de *Cronbach*) da escala total é de 0,814, o que sugere alta consistência interna da escala e demonstra que os itens intercalados ao longo da escala medem o mesmo construto ou construtos bastante semelhantes.

A subescala – Estados fisiológicos e afetivos é composta por cinco itens, com média de 3,14 pontos, desvio padrão de 0,28. A consistência interna entre os itens (alfa de *Cronbach*) de 0,779, variância explicada de 53,30% e teve como exemplos de itens as seguintes proposições “Quando percebo que estou ansioso(a) isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar”, “Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

A subescala – Persuasão social é composta por cinco itens obtendo média de 4,71 pontos e desvio padrão de 0,15. Apresenta consistência interna (alfa de *Cronbach*) de 0,761 e variância explicada de 51,16%. Como exemplos de itens estão “Ouvir comentários sobre o meu trabalho como professor(a) feitos por professores que admiro influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar”, “Receber comentários de meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

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

professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

Por fim, a subescala – Experiências diretas, composta por três itens, apresenta média de 4,85 pontos e desvio padrão de 0,43. A consistência interna entre os itens é de 0,638 e a variância explicada de 58,93%. São exemplos de itens desse fator “As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar”, “Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor(a) contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar”. Os resultados da consistência interna entre os fatores mostram que as subescalas Estados fisiológicos e afetivos e Persuasão social apresentam coeficientes *alfa de Cronbach* satisfatórios. Porém, as outras subescalas “Experiências vicárias e Experiências diretas apresentam coeficientes medianamente satisfatórios, resultado que pode ser devido à pequena quantidade de itens que, juntos, não sejam uma combinação suficiente para compor estes fatores. Esses dados sugerem que os resultados provenientes da aplicação desse instrumento sejam analisados com cautela e que novos estudos sejam realizados a fim de levantar subsídios para uma reavaliação do instrumento.

3.3. Procedimentos

Os procedimentos a seguir procuram retratar a ocorrência e ordenação das ações referentes ao processo de coleta de dados. Quatro Diretorias Estaduais de Ensino da região do Vale do Paraíba, estado de São Paulo foram, inicialmente contatadas, por meio de e-mails aos dirigentes responsáveis pelas diretorias¹⁸, seguidos por contato telefônico e agendamento pessoal, se necessário, com o dirigente ou o (a) assistente técnico pedagógico (ATP) responsável pela disciplina de Educação

¹⁸ Vide Anexo IV.

Física na diretoria de ensino¹⁹. Das diretorias contatadas, apenas duas delas autorizaram o processo de coleta de dados. Cada diretoria abriga sob sua jurisdição, diferentes escolas de ensino público e privado de diversas cidades próximas à região-sede, fato esse que permite a composição de um cenário bastante plural no que diz respeito ao contexto em que os professores exercem suas atividades docentes. A opção por realizar o estudo junto aos professores cadastrados na região citada se deu em função da proximidade da moradia do pesquisador com os espaços de investigação facilitando, portanto, o processo de coleta de dados.

Uma vez que o número de participantes ainda era insuficiente do ponto de vista das análises estatísticas para com os instrumentos, buscou-se alternativas para atingir tal meta. Dentre elas, o contato com diretores ou secretários municipais²⁰ ligados ao Departamento de Educação e Cultura e ou do Esporte de duas cidades do interior paulista, obtendo parecer favorável para a coleta de dados. Além dessa alternativa pediu-se autorização por meio de e-mail a coordenadores de cursos de pós-graduação (Lato Sensu) em Educação Física para a aplicação dos instrumentos de pesquisa junto aos alunos destes cursos. Houve a colaboração de professores²¹ de quatro instituições do interior paulista que responderam positivamente à solicitação e foram instruídos sobre o processo de aplicação dos instrumentos via e-mails.

Após o recebimento das autorizações por parte dos dirigentes, secretários municipais e coordenadores iniciou-se o processo de coleta de dados. Os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²², o qual informava sobre os objetivos, procedimentos sobre o estudo, da voluntariedade e sigilo das respostas, bem como da possibilidade de retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa.

¹⁹ Meus sinceros agradecimentos pela atenção e suporte.

²⁰ Renovado agradecimento pela atenção e suporte.

²¹ Meus sinceros agradecimentos pela colaboração.

²² Vide Anexo V.

O pesquisador aplicou os instrumentos junto aos professores de uma das diretorias de ensino, das secretarias municipais e em dois dos quatro cursos de pós-graduação que autorizaram a coleta de dados. A aplicação dos instrumentos ocorreu coletivamente. Cursos de atualização profissional (diretorias de ensino e secretarias municipais) e aulas (cursos de especialização) foram os contextos em que se deu a coleta dos dados, de forma que o tempo de preenchimento do conjunto de instrumentos pelos participantes foi, aproximadamente, de 20 a 30 minutos. Após o término da coleta, os dados foram encaminhados para o processo de análise.

4 RESULTADOS

O objetivo principal deste estudo pauta-se na investigação das crenças de auto-eficácia para o ensino de professores de Educação Física no contexto escolar, bem como na identificação das fontes de informação que as constituem. Além disso, estabelecer possíveis correlações existentes entre estas crenças com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto tanto quanto com suas fontes de informação, também foram buscados nesta investigação. Esse capítulo está dividido em quatro blocos de forma que em cada parte os resultados são apresentados conforme os objetivos anteriormente estabelecidos. No primeiro bloco, estão apresentados os resultados referentes às variáveis da atividade docente e de contexto. Os segundo e terceiro blocos são compostos pelos resultados referentes à auto-eficácia docente e suas fontes de informação. O quarto e último bloco é composto pelas análises de correlação entre a auto-eficácia docente, suas fontes de informação e as variáveis de investigação, procurando apontar a força e a direção com que estas variáveis influenciaram a auto-eficácia dos participantes deste estudo.

Os dados foram analisados por meio de técnicas estatísticas descritiva, inferencial e aquelas denominadas de multivariadas, cujo propósito é, segundo Hair Jr., Anderson, Tathan e Black (2005) “medir, explicar e prever o grau de relacionamento entre as variáveis estatísticas” (p.27). Para isso, foram utilizadas as ferramentas dos programas Statistical Package of Social Sciences (SPSS 13.0 for Windows) que permitiram garantir a qualidade e a fidedignidade dos dados encontrados. A análise quantitativa contou com o suporte de um especialista em análises estatísticas²³, no sentido de melhor selecionar e fornecer as informações pertinentes à realização dos objetivos do estudo.

²³ Meus agradecimentos pelo suporte e ensinamentos recebidos.

Bloco I - Caracterização das variáveis de investigação

Dentre as variáveis que se caracterizaram como pertencentes à atividade docente e de contexto estão: a) idade; b) sexo; c) tempo de formado; d) tempo de docência; e) jornada de trabalho; f) nível de ensino que atua como docente; g) quantidade de alunos que compõe as turmas; h) infra-estrutura da escola que ministra aulas; i) apoio do corpo administrativo; j) liberdade de expressão das idéias pessoais; k) apoio dos colegas; l) nível de preparação para a docência; m) nível de satisfação como docente. As variáveis: idade, sexo e tempo de formado já foram descritas no método (p. 56). Quanto ao tempo de docência, obteve-se a média de 10,6 anos com desvio padrão de 7,9 anos. Com relação ao tipo de escola que lecionavam, 84% deles atuavam em escola pública, 6,9% em escola privada e 9,1% afirmaram atuar tanto em escola pública como em escola privada. Com relação à jornada de trabalho, a carga horária média na semana foi de 32 horas, com desvio padrão de 11,3 horas. O nível de ensino que os professores atuavam se caracterizou da seguinte forma: 81% deles exerciam suas atividades no ensino fundamental, 16,3% no ensino médio e 2,6% trabalhavam na educação básica e no ensino superior.

Quanto ao número de alunos em relação à composição das turmas, 47,5% dos participantes relataram que ministravam aulas para turmas com 35 a 50 alunos, 43,8% para turmas com 20 a 34 alunos, e apenas 1,5% dos participantes relatou ministrar aulas para turmas com mais de 50 alunos. Com relação à infra-estrutura destinada à atividade docente, 39,5% dos participantes a consideraram como suficiente para a realização das atividades. Porém, observou-se que 36,5% apontaram que as condições são pouco suficientes, 20,9% insuficientes e apenas 3,0% consideraram-na como mais que suficientes.

Foi solicitado que os participantes apontassem como se percebiam em relação ao suporte do corpo administrativo, dos próprios colegas de trabalho e o quanto se sentiam livres para expressar as próprias idéias no contexto escolar em que exerciam a atividade docente. No que diz respeito ao apoio do corpo administrativo,

46% dos participantes responderam que se percebiam suficientemente apoiados, enquanto que, 33,9% percebiam pouco apoio. Referente ao apoio percebido advindo dos colegas de trabalho, professores de outras disciplinas, mais da metade da amostra (54,4%) percebeu que o apoio era suficiente e 20,5% considerou como muito suficiente o apoio para a realização das atividades docentes. Por outro lado, 22,8% se perceberam pouco apoiados e 2,3% nada apoiados por seus pares. Quanto ao aspecto da liberdade de expressar as próprias idéias, como, por exemplo, em reuniões, encontros e conselhos de classe, 47,9% apontaram ter liberdade suficiente para fazê-lo. Porém, 25,1% e 2,7% respectivamente sentiram-se com pouca ou nenhuma liberdade para expressar suas idéias.

Finalmente, as duas últimas variáveis acerca da atividade docente procuraram apontar o quanto os participantes se sentiam preparados para a docência no contexto escolar e o quanto se percebiam satisfeitos ao realizarem essa tarefa. A grande maioria se percebeu suficientemente (66,4%) ou muito (28,2%) preparado para desempenhar a tarefa da docência. Com relação à satisfação com a docência, um terço (33,5%) da amostra apontou estar muito satisfeita na realização da atividade docente e 41,0% se considerou como satisfeita.

Em síntese, é possível afirmar, a partir da caracterização dos participantes, que o número de professoras participantes (55,5%) no presente estudo foi 11% superior ao número de professores (44,4%), e que a faixa etária média foi de 35 anos e seis meses. Os participantes têm, em média, 10,7 anos de experiência na docência, com Jornada de trabalho de quase 32 horas/aula semanais. A grande maioria deles (66,4%) sente-se suficientemente preparados para a docência e satisfeitos (41,1%). Quanto às variáveis do contexto, os participantes atuam preponderantemente em escolas públicas (84%), sobretudo no nível fundamental (81%), com turmas de 35 a 50 alunos na sua maioria (47,5%). A infra-estrutura, o apoio vindo do corpo administrativo e dos colegas de trabalho foram considerados como suficiente. Finalmente, quando questionados sobre o quanto se percebiam livres para expressar as

próprias idéias em situações de reuniões com pais e conselhos de classe, por exemplo, sentia-se suficientemente livre para tal nessas situações.

Ao se compreender a crença de auto-eficácia de professores como um fenômeno multidimensional que se constitui a partir das relações entre o indivíduo e suas ações inseridas num dado contexto, este estudo procurou focalizar a crença de auto-eficácia docente e as fontes de informação que a constitui. Os resultados encontrados objetivam apontar tais aspectos e são apresentados a partir dos objetivos traçados para o presente estudo. Num primeiro momento são apresentados os resultados relativos à identificação e à respectiva análise da crença de auto-eficácia dos participantes. Em seguida, aparecem os resultados e a análise das fontes de auto-eficácia, finalizando com a descrição e posterior análise das relações estabelecidas para esse estudo entre a crença de auto-eficácia e suas fontes de informação com as variáveis da atividade docente e as variáveis de contexto.

Bloco II - Identificação do nível da crença de Auto-Eficácia Docente

A soma total de pontos na Escala de Auto-Eficácia Docente (EAED) pode variar de 24 (baixa crença de auto-eficácia docente) a 144 (alta crença de auto-eficácia docente) com ponto médio de 84. Os escores dos participantes na escala de EAED apresentaram média de 113,7 pontos e um desvio padrão de 15 pontos ou o equivalente a média de 4,74 pontos e desvio padrão de 0,20 na escala de 1 a 6 pontos. De acordo com esses resultados, pode-se dizer que o grupo de participantes tendeu a apresentar alta crença de auto-eficácia docente, pois a média dos escores foi superior ao ponto médio da escala.

Em relação à distribuição de respostas dos participantes para cada item apresentado na Tabela 1, observou-se uma tendência de crença de auto-eficácia mais

alta em todos os itens da subescala referente ao fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 1 - Intencionalidade da Ação Docente da Escala de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio Padrão	N
6 – Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	5,12	0,88	263
20 – Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	4,94	0,85	263
12 - Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	4,91	0,87	263
2 – Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	4,87	0,96	263
9 – Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	4,84	0,93	263
11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	4,83	0,83	263
14 – Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	4,80	0,91	263
23 - Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	4,78	0,99	263
4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	4,75	1,05	263
10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	4,68	0,92	263
18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	4,62	1,03	263
19 – Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	4,62	1,05	263
15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	4,59	0,99	263
17 - Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	4,54	0,99	263
Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente	4,78	0,16	263

Fato semelhante aconteceu para os itens da subescala referente ao fator 2 – Manejo da Classe. A pontuação média dessa subescala esteve ligeiramente abaixo da subescala do fator 1, conforme mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 2 - Manejo da Classe da Escala de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio Padrão	N
24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	4,97	0,90	263
21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	4,91	0,85	262
13 – Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	4,86	0,92	263
7 – Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	4,83	0,77	263
8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	4,75	0,94	263
5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	4,71	0,95	263
16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	4,59	0,85	263
3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	4,57	1,10	263
1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	4,41	1,12	263
22 – Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	4,21	1,26	263
Fator 2 – Manejo da Classe	4,68	0,24	262

Análise estatística inferencial da Escala de Auto-Eficácia Docente

A Tabela 3 promove uma melhor visualização dos dados referentes à média e desvio-padrão da Escala de Auto-Eficácia e suas subescalas, segundo as variáveis investigadas. A pontuação mínima da escala total é de 24 pontos e a máxima de 144 pontos, a da subescala Intencionalidade da Ação Docente é de 14 e 84 pontos e a da subescala Manejo da Classe é de 10 e 60 pontos. A seguir estão colocadas as análises estatísticas inferenciais, a fim de verificar se os grupos de variáveis possuem diferenças estatisticamente significativa.

Tabela 3 - Média EAED e desvio padrão segundo variáveis de atividade docente e de contexto

Tipo de variável		AED		Intencionalidade da Ação Docente		Manejo da Classe		
		<u>M</u>	<u>DP</u>	<u>M</u>	<u>DP</u>	<u>M</u>	<u>DP</u>	
Sexo	Masculino	113,5	15,8	66,6	9,5	46,9	6,7	
	Feminino	113,9	14,4	67,2	8,9	46,8	6,0	
Tempo de atuação (anos)	1 a 6	112,6	15,0	66,3	9,1	46,2	6,3	
	7 a 13	115,5	13,7	67,9	8,4	47,5	5,7	
	acima de 14	113,7	15,8	66,8	9,7	46,9	6,6	
Atividade docente	Jornada de Trabalho (horas)	1 a 10 h	119,9	17,2	70,0	10,0	49,9	7,4
		11 a 20 h	107,0	18,8	63,1	11,7	43,9	7,5
		21 a 30 h	111,2	13,1	65,5	7,8	45,7	5,9
		31 a 40 h	114,9	14,2	67,5	9,2	47,4	5,7
		acima de 40h	118,2	14,2	69,6	8,5	48,7	6,2
Sentir-se preparado	pouco	105,0	18,6	62,5	12,2	42,5	6,7	
	suficiente	110,9	14,4	65,1	8,8	45,8	6,1	
	muito	122,5	11,4	72,2	7,0	50,2	5,1	
Satisfação pessoal	nada	106,0	19,8	62,2	12,3	43,8	8,2	
	pouco	106,7	16,1	62,5	10,4	44,3	6,3	
	suficiente	111,1	12,8	65,6	7,6	45,5	5,7	
Escola que trabalha	muito	122,6	12,1	71,9	7,5	50,5	5,1	
	pública	113,0	15,4	66,4	9,4	46,6	6,5	
	privada	119,4	14,9	70,9	9,1	48,4	6,3	
Nível de ensino	ambos	114,0	12,1	67,0	7,6	46,9	5,1	
	fundamental	113,6	15,3	66,8	9,4	46,7	6,4	
	médio	114,8	14,0	67,5	8,4	47,3	6,0	
Tamanho das turmas (nº. alunos)	até 19	118,4	12,1	69,8	7,4	48,5	5,3	
	de 20 a 34	114,2	14,5	67,1	8,8	47,0	6,1	
	de 35 a 50	112,2	15,6	66,0	9,6	46,2	6,5	
	Mais de 50	129,5	14,4	75,3	9,0	54,3	5,5	
Variáveis do Contexto	Infra-estrutura	insuficiente	109,0	16,8	64,2	10,5	44,8	6,8
		pouco	112,3	15,0	66,1	9,0	46,2	6,5
		suficiente	116,9	13,6	68,8	8,4	48,1	5,7
		muito	122,4	6,5	71,0	5,0	51,4	2,1
Apoio do corpo-administrativo.	nada	112,6	11,5	68,0	7,5	44,6	4,6	
	pouco	108,4	16,1	63,8	9,8	44,6	6,8	
	suficiente	115,5	13,5	67,8	8,3	47,6	5,7	
	muito	119,9	14,1	70,4	8,9	49,5	6,0	
Apoio dos pares	nada	114,5	15,9	68,3	9,2	46,2	6,8	
	pouco	110,5	14,9	65,3	9,0	45,2	6,4	
	suficiente	113,4	14,9	66,4	9,2	46,9	6,3	
Liberdade idéias	muito	118,3	14,6	69,8	9,0	48,5	6,1	
	nada	108,4	19,6	64,9	12,1	43,6	8,1	
	pouco	110,8	14,2	65,1	8,8	45,8	5,8	
	suficiente	114,6	15,1	67,6	8,9	46,9	6,7	
	muito	115,7	14,9	67,7	9,7	48,1	5,8	

O agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que não houve diferença significativa de crença de auto-eficácia entre os professores do sexo masculino e feminino ($t [260] = -0,26; p = 0,795$). A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de auto-eficácia docente entre os professores de acordo com a idade e as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Análise de variância da crença de Auto-Eficácia Docente por idade e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)				Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade		Significância p	
		entre	dentro		
Faixa etária	0,936	2	258	0,394	-
Tempo de formado	0,274	3	258	0,844	-
Tempo de atuação	0,739	2	259	0,479	-
Jornada de trabalho	4,179	4	257	0,003	11 a 20h e acima de 40h ^{***}
Sentir-se preparado	20,963	2	258	0,000	Pouco e Muito ^{***} ; Suficiente e Muito ^{***}
Satisfação como docente	19.630	3	258	0,000	Nada ^{***} e muito ^{***} ; pouco ^{***} e muito ^{***} ; suficiente e muito ^{***}

Nota: * Diferença significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$); *** altamente significativa ($p < 0,001$)

Os resultados indicaram haver diferenças significativas de crenças por jornada de trabalho semanal, de maneira que os professores com jornada semanal maior que 40 horas apresentaram crenças de auto-eficácia mais altas que os professores que trabalham de 11 a 20 horas semanais. No que se refere ao nível de satisfação como docente, observou-se que os professores que se sentem muito satisfeitos, tenderam a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais. De forma semelhante, os professores que se sentem mais preparados para realizar as suas atividades, tendem a possuir crenças de auto-eficácia mais altas que os demais.

Não houve diferenças significativas para as outras variáveis – faixa etária, tempo de formado e tempo de atuação.

Também foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de auto-eficácia docente entre os professores de acordo com as variáveis de contexto, como apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Análise de variância da crença de Auto-Eficácia Docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância <i>p</i>	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Tipo de escola que trabalha	0,988	4	257	0,414	-
Nível de ensino	1,558	5	256	0,173	-
Tamanho das turmas	2,615	3	258	0,052	-
Infra-estrutura	4,802	3	258	0,003	Insuficiente e Suficiente **
Apoio do corpo administrativo	7,300	3	258	0,000	Pouco e Suficiente ***; Pouco e Muito ***
Liberdade para expressar idéias	1,642	3	258	0,180	-
Apoio dos pares	2,632	3	258	0,051	-

Nota: ** Diferença muito significativa ($p < 0,01$); *** altamente significativa ($p < 0,001$)

Os resultados indicaram haver diferenças significativas de crenças segundo a infra-estrutura destinada à atividade docente, de forma que os professores que consideram a infra-estrutura suficiente à sua prática tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais. Também foram encontradas diferenças significativas de crenças de acordo com o apoio do corpo administrativo, de maneira que os professores que se sentem apoiados suficientemente e muito apoiados, tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais. Não foi encontrada diferença significativa para as variáveis: níveis de ensino, tamanho das turmas, liberdade para expressar idéias e apoio dos pares.

Bloco III - Identificação das Fontes de Auto-Eficácia Docente

As tabelas a seguir mostram a distribuição de respostas dos itens e a média de pontos de cada fator da EFAED. Em relação à distribuição de respostas dos participantes para cada item apresentado na Tabela 6, observou-se que aqueles relacionados com os Estados fisiológicos e afetivos apresentaram os valores mais baixos.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Estados fisiológicos e afetivos

Item	Média	Desvio padrão	N
4 - Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,52	1,590	261
16 - Mudanças no meu humor durante minha prática como professor afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,31	1,667	261
9 - Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,05	1,616	261
8 - Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,00	1,640	261
7 - Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	2,81	1,599	261
Fator 1 – Estados fisiológicos e afetivos	3,14	0,28	261

A Tabela 7 apresenta as estatísticas descritivas e média relativas dos itens que compõem o Fator 2 – Persuasão social na Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Persuasão social

Item	Média	Desvio padrão	N
14 - Observar professores competentes explicando sobre a prática docente - o que fazem, como fazem etc, - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,0	1,0	261
10 - Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,96	1,123	261
3 - Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,75	1,275	261
11 - Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,63	1,331	261
15 - Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,60	1,302	261
Fator 2 – Persuasão social	4,71	0,15	261

Os escores relativos aos itens e à média do fator 3 – Experiências vicárias da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente estão descritos a seguir conforme apontados na Tabela 8.

Tabela 8 – Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Experiências vicárias

Item	Média	Desvio padrão	N
1 - O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	4,90	1,028	261
2 - Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,78	1,319	261
6 - Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,39	1,449	261
Fator 3 – Experiências vicárias	4,69	0,27	261

Finalmente, a Tabela 9 apresenta os escores relativos aos itens e à média dos itens que compõem o Fator 4 – Experiências Diretas da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente.

Tabela 9 – Estatísticas descritivas dos itens da subescala de fontes de Auto-Eficácia Docente – Experiências diretas

Item	Média	Desvio padrão	N
13 - Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,18	0,915	261
12 - A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar	5,01	1,051	261
5 - As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,36	1,484	261
Fator 4 – Experiências diretas	4,85	0,43	261

Análise estatística inferencial da Escala de Fontes Auto-Eficácia Docente

A Tabela 10 promove uma melhor visualização dos dados referentes à média e desvio-padrão das Fontes de Auto-Eficácia, segundo as variáveis investigadas. A pontuação (mínima e máxima) das subescalas de Fontes de Auto-Eficácia é de 5 e 30 pontos para Estados fisiológicos e afetivos e Persuasão social, e de 3 a 18 pontos para Experiências vicárias e Experiências diretas. A seguir são colocadas as análises estatísticas inferenciais, a fim de verificar se os grupos de variáveis possuem diferenças estatisticamente significativa.

Tabela 10 - Média EFAED e desvio padrão segundo variáveis de atividade docente e de contexto

Tipo de variável		Estados fisiológicos e afetivos		Persuasão social		Experiências vicárias		Experiências diretas	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Sexo	Masculino	19,4	2,6	23,2	4,6	9,3	2,2	14,5	2,5
	Feminino	19,5	2,6	23,8	4,6	9,1	2,5	14,6	2,7
Tempo de atuação (anos)	1 a 6	19,2	2,4	24,1	3,8	9,3	2,1	14,5	2,1
	7 a 13	19,4	2,5	23,9	3,2	9,1	2,2	14,9	2,4
	acima de 14	19,7	2,7	22,6	5,8	9,0	2,6	14,3	3,1
Atividade docente	1 a 10 h	19,3	3,0	22,3	5,9	8,7	2,7	14,3	2,7
	Jornada de Trabalho	19,7	1,9	23,6	5,3	9,6	2,3	14,2	3,2
	11 a 20 h	19,4	2,6	24,0	4,5	9,1	2,4	14,6	2,3
	21 a 30 h	19,4	2,8	23,5	4,2	9,1	2,4	14,4	2,6
	31 a 40 h	19,7	2,6	23,0	4,5	9,3	2,4	15,1	2,7
Sentir-se preparado	acima de 40h	19,7	2,2	24,4	3,7	8,9	2,4	15,0	2,2
	pouco	19,3	2,5	23,2	4,3	9,3	2,1	14,3	2,5
	suficiente	19,8	2,7	24,2	5,3	8,8	2,9	15,0	2,8
Satisfação pessoal	muito	19,0	2,9	20,5	7,7	8,6	2,5	13,3	2,3
	nada	19,0	2,4	22,4	4,8	8,8	2,3	13,6	2,9
	pouco	19,6	2,6	24,1	3,9	9,3	2,3	14,3	2,5
	suficiente	19,6	2,6	23,9	4,5	9,3	2,5	15,6	2,2

Tabela 10 - Média EFAED e desvio padrão segundo variáveis de atividade docente e de contexto (continuação)

Tipo de variável		Estados fisiológicos e afetivos		Persuasão social		Experiências vicárias		Experiências diretas		
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Variáveis do Contexto	Escola que trabalha	pública	19,4	2,6	23,5	4,4	9,1	2,4	14,6	2,6
		privada	19,5	2,3	24,6	4,4	9,2	2,3	14,7	2,2
		ambos	19,8	2,3	22,9	5,7	9,4	1,7	14,6	2,8
	Nível de ensino	fundamental	19,4	2,6	23,8	4,3	9,2	2,3	14,5	2,7
		médio	19,7	2,6	21,9	5,5	9,2	2,8	14,4	2,4
	Tamanho turmas (nº. alunos)	até 19	20,2	3,0	24,0	4,7	9,5	2,5	14,8	2,4
		de 20 a 34	19,0	2,4	24,0	4,4	9,2	2,3	14,5	2,6
		de 35 a 50	19,7	2,6	23,0	4,7	9,0	2,4	14,6	2,7
	Infra-estrutura	Mais de 50	22,5	3,0	26,5	5,1	11,0	2,0	14,0	2,7
		insuficiente	19,8	2,9	24,3	4,8	9,1	2,4	14,3	3,1
		pouco	19,1	2,4	23,1	4,7	9,0	2,3	14,6	2,2
		suficiente	19,5	2,5	23,5	4,3	9,3	2,4	14,6	2,7
	Apoio do corpo-administrativo	muito	20,6	2,1	24,1	4,5	9,1	2,6	15,0	2,7
		nada	18,8	2,3	25,6	3,1	9,5	2,2	15,6	2,9
		pouco	19,3	2,6	23,2	4,6	8,8	2,3	13,7	2,9
		suficiente	19,6	2,7	23,7	4,6	9,6	2,3	14,8	2,4
	Apoio dos pares	muito	19,5	2,3	23,4	4,6	8,8	2,8	15,3	2,1
		nada	19,5	1,9	25,2	2,9	11,0	2,0	16,3	2,9
		pouco	18,9	2,6	22,9	4,2	8,6	2,4	13,6	2,5
		suficiente	19,7	2,7	24,0	3,9	9,4	2,2	14,9	2,5
	Liberdade idéias	muito	19,5	2,3	22,9	6,3	9,1	2,8	14,5	2,8
		nada	20,6	2,5	26,1	3,2	9,7	1,9	15,3	3,0
		pouco	19,2	2,4	23,8	4,3	9,1	2,1	14,3	2,6
		suficiente	19,5	2,6	23,8	4,4	9,2	2,2	14,6	2,5
		muito	19,6	2,8	22,4	5,2	9,2	3,1	14,6	2,7

O agrupamento dos participantes de acordo com o gênero revelou que não houve diferença significativa nas fontes de auto-eficácia docente entre os professores do gênero masculino e feminino ($t [259] = -0,37; p = 0,715$). A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas nas fontes de auto-eficácia docente entre os professores, de acordo com as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 11.

Tabela 11 – Análise de variância das fontes de auto-eficácia docente por idade e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)				Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade		Significância p	
		entre	dentro		
Faixas de idade	0,936	2	258	0,394	-
Tempo de formado	0,274	3	229	0,136	-
Tempo de atuação	0,818	2	231	0,736	-
Jornada de trabalho	0,789	4	214	0,830	-
Sentir-se preparado	0,709	2	257	0,493	-
Satisfação docente como	5,048	3	257	0,002	pouco e muito*

Nota: * Diferença significativa ($p < 0,05$)

Os resultados indicaram haver diferenças significativas de fontes de auto-eficácia docente por nível de satisfação como docente, de forma que os professores que se sentem muito satisfeitos tenderam a diferenciar-se dos demais e a serem mais influenciados pelas experiências diretas que pelas outras fontes de auto-eficácia. Não foram encontradas diferenças significativas entre as outras variáveis estudadas e as fontes de auto-eficácia docente.

Também foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de fontes auto-eficácia docente entre os professores, de acordo com as variáveis de contexto, como apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 – Análise de variância das fontes de auto-eficácia docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)				Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade		Significância p	
		entre	dentro		
Nível de ensino	1,225	5	255	0,298	-
Tamanho das turmas	1,223	3	257	0,302	-

Tabela 12 – Análise de variância das fontes de auto-eficácia docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto (continuação)

Variáveis	Teste F (ANOVA)				Significância p	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade				
		entre	dentro			
Infra-estrutura	0,717	3	257	0,543	-	
Apoio do corpo administrativo	1,992	3	257	0,116	-	
Liberdade para expressar idéias	0,917	3	257	0,433	-	
Apoio dos pares	4,430	3	257	0,005	Pouco e Suficiente *	

Nota: Diferença significativa ($p < 0,05$)

Os resultados indicaram haver diferenças significativas de fontes de auto-eficácia docente, de acordo com o sentimento de apoio advindo dos colegas de trabalho, de forma do que os professores que consideram o apoio suficiente à sua prática, tenderam a diferenciar-se dos demais. Esses professores também mostraram sofrer mais influência das experiências diretas ($F[3,257] = 4,46$; $p < 0,001$), seguida das experiências vicárias ($F[3,257] = 3,01$; $p < 0,05$), do que pelas outras fontes de auto-eficácia, no que se refere ao sentimento de apoio pelos pares. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre as fontes em relação às outras variáveis estudadas.

Bloco IV – Relação entre auto-eficácia docente, fontes de informação e variáveis de investigação

Análise correlacional da Escala de Auto-Eficácia Docente com as variáveis de investigação

Observou-se que existe uma correlação positiva significativamente diferente de zero entre pontuação média na Escala de Auto-Eficácia Docente e pontuação na subescala de Intencionalidade da Ação Docente ($r=0,977$; $p < 0,001$). Da mesma forma se observou uma correlação positiva significativamente diferente de zero

entre pontuação média na Escala de Auto-Eficácia Docente e pontuação na subescala de Manejo da Classe ($r=0,950$; $p<0,001$). Esses valores indicam que essas variáveis aumentam no mesmo sentido e sugerem uma alta associação e semelhança entre a escala geral e as suas subescalas. Esses resultados podem ser confirmados pela análise de regressão, considerando como variável predita ou dependente a crença de auto-eficácia docente e como variável preditora as subescalas de Intencionalidade da Ação Docente e Manejo da Classe, conforme mostrado nas figuras 3a e 3b respectivamente.

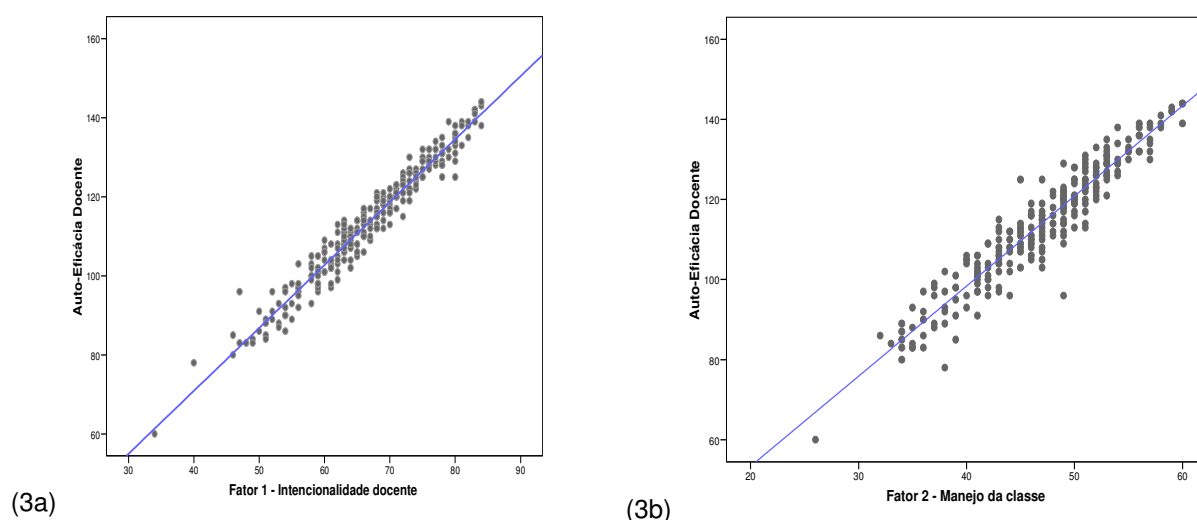


Figura 3 – Diagramas de dispersão e reta de regressão da crença de auto-eficácia docente média em função da Intencionalidade da Ação Docente (a) e Manejo da Classe (b).

A fim de verificar em que medida as variáveis da atividade docente e as variáveis do contexto estão associadas às crenças de auto-eficácia docente, foram feitas análises correlacionais entre essas variáveis e a pontuação média na Escala de Auto-Eficácia Docente.

No que se refere à relação entre a pontuação total na Escala de Auto-Eficácia Docente e as variáveis de atividade docente, observou-se que existe uma correlação baixa positiva significativamente diferente de zero entre as crenças e a jornada de trabalho semanal conforme a Tabela 13. Esses valores indicam que os professores com maiores jornadas de trabalho demonstram ligeira tendência para

apresentar crenças mais altas de auto-eficácia docente. Também se verificou uma correlação moderada positiva significativamente diferente de zero entre as crenças e sentir-se preparado, e entre as crenças e a satisfação como docente. Esses valores indicam que os professores que se sentem mais preparados e aqueles mais satisfeitos com a docência tendem a apresentar crenças também mais altas de auto-eficácia docente.

Tabela 13 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EAED e nas 2 subescalas de acordo com as variáveis de atividade docente

Variáveis de atividade docente	Coeficiente correlação EAED	Coeficiente correlação IAD	Coeficiente correlação MC
Tempo de formado	0,053	0,063	0,032
Tempo de atuação	0,035	0,026	0,050
Jornada de trabalho semanal	0,152*	0,147*	0,144*
Sentir-se preparado	0,367**	0,356**	0,353**
Satisfação como docente	0,402**	0,389**	0,380**

Nota: * correlação significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$). EAED = Escala de Auto-Eficácia Docente; IAD = Intencionalidade da Ação Docente; MC = Manejo da Classe

A tendência de associações encontradas entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia Docente e as variáveis de atividade docente mostram-se semelhantes quando analisadas para cada fator separadamente. Convém observar que o Fator 1 (Intencionalidade da Ação Docente) mostra uma correlação ligeiramente maior que o Fator 2 (Manejo da Classe) em relação à jornada de trabalho semanal, sentir-se preparado e o nível de satisfação como docente. Portanto, pode-se entender que a Intencionalidade da Ação Docente tende a sofrer um pouco mais a influência dessas variáveis do que o Manejo da Classe.

Quanto à relação entre a pontuação total na Escala de Auto-Eficácia Docente e as variáveis do contexto, observou-se que existe uma correlação baixa positiva significativamente diferente de zero entre as crenças, a infra-estrutura, o apoio

do corpo administrativo, a liberdade para expressar idéias e o apoio dos pares como indicado na Tabela 14. Esses valores indicam que quanto mais suficientes essas variáveis, ligeiramente maiores são as tendências para apresentar crenças mais altas de auto-eficácia docente.

Tabela 14 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EAED e nas subescalas de acordo com as variáveis de contexto

Variáveis de contexto	Coeficiente correlação	Coeficiente correlação	Coeficiente correlação
	EAED	IAD	MC
Tipo de escola que trabalha	0,056	0,066	0,037
Nível de ensino	-0,010	-0,019	0,008
Tamanho das turmas	-0,063	-0,066	-0,050
Infra-estrutura	0,228**	0,210**	0,237**
Apoio do corpo administrativo	0,257**	0,227**	0,282**
Liberdade para expressar idéias	0,130*	0,107	0,152*
Apoio dos pares	0,151*	0,136*	0,164**

Nota: * correlação significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$); EAED = Escala de Auto-Eficácia Docente; IAD = Intencionalidade da Ação Docente; MC = Manejo da Classe

A análise correlacional entre cada fator da Escala de Crenças de Auto-Eficácia e as variáveis de contexto mostra-se semelhante aos resultados encontrados para a escala geral. Convém observar que o Fator 2 (Manejo da Classe) mostra uma correlação ligeiramente maior que o Fator 1 (Intencionalidade da Ação Docente) em relação a infra-estrutura, apoio do corpo administrativo, liberdade para expressar idéias e apoio dos pares. Portanto, pode-se entender que o Manejo da Classe tende a estar um pouco mais associado com essas variáveis do que a Intencionalidade da Ação Docente, apesar de ambos os fatores apresentarem correlações significativas em todas as variáveis, com exceção da “liberdade para expressar idéias”, que não se mostrou correlacionada de forma significativa com o Fator 1.

A fim de verificar quanto as variáveis de atividade docente e de contexto contribuem para a explicação da escala, foi feita uma análise de regressão múltipla

tendo como variável dependente a pontuação total na Escala de Auto-Eficácia Docente e variáveis independentes, as variáveis de atividade docente e de contexto que se mostraram significativamente correlacionadas com a escala. Segundo Hair Jr, Anderson, Tatham e Black (2005) a análise de regressão múltipla, uma forma de modelagem linear geral, é uma técnica estatística multivariada usada para examinar a relação entre uma única variável dependente e um conjunto de variáveis independentes. Para que essa técnica seja possível, uma das exigências necessárias é que a associação entre as variáveis independentes não seja muito alta, pois isso contraria o fato de que cada variável deve ter contribuições diferentes para a composição da variável dependente. A Tabela 15 mostra as estatísticas referentes à análise de regressão múltipla da EAED pela estimação *stepwise*. A estimação *stepwise* mostra em que medida a variável dependente (Escala de Auto-Eficácia Docente) pode ser explicada por cada uma das variáveis independentes.

Tabela 15 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a EAED pela estimação *stepwise*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R ² Múltiplo	R ² ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,397(a)	0,157	0,154	13.713	0,687	48.366	1	259	0,000
2	0,477(b)	0,227	0,221	13.159	0,133	23.277	1	258	0,000
3	0,497(c)	0,244	0,235	13.038	0,076	5.784	1	257	0,017

a - Intercepto (constante), Sentir-se satisfeito como docente.

b - Intercepto (constante), Sentir-se satisfeito como docente, Sentir-se preparado para a docência

c - Intercepto (constante), Sentir-se satisfeito como docente, Sentir-se preparado para a docência, Infra-estrutura destinada à atividade docente.

É possível verificar por intermédio da estatística R² ajustado (Coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado) que 15,4% da variância total da escala pode ser explicada pela satisfação como docente. Ao acrescentar no modelo a variável “sentir-se preparado para a docência”, percebe-se que 22,1% da variância total da escala passa a ser explicada pelas duas variáveis, concomitantemente. Ao acrescentar

no modelo c a variável “infra-estrutura destinada à atividade docente”, percebe-se que 23,5% da variância passa a ser explicada pelas três variáveis. A fim de avaliar a contribuição de cada variável independente, separadamente, a Tabela 16 mostra o coeficiente *Beta* empregado para cada modelo da análise de regressão múltipla.

Tabela 16 – Resultados de ajuste dos modelos de regressão múltipla para a EAED

Modelo	Coeficiente padronizado	Estatística <i>t de Student</i>	Significância <i>p</i>
	Beta		
1 Intercepto		28,852	0,000
Sentir-se satisfeito como docente	0,397	6,955	0,000
2 Intercepto		13,672	0,000
Sentir-se satisfeito como docente	0,317	5,554	0,000
Sentir-se preparado para a docência	0,276	4,825	0,000
3 Intercepto		12,747	0,000
Sentir-se satisfeito como docente	0,284	4,864	0,000
Sentir-se preparado para a docência	0,271	4,779	0,000
Infra-estrutura destinada à atividade docente	0,135	2,405	0,017

O Coeficiente Padronizado da Regressão ou Coeficiente Beta expressa a importância relativa das variáveis individuais na previsão geral da EAED. Assim, ao fazer comparações diretas entre as variáveis no modelo 3, em que 23,5% da variância total da escala pode ser explicada pela inclusão de todas as variáveis, concomitantemente, é possível afirmar que a satisfação como docente assume a maior importância na explicação da escala, dentre as variáveis, seguida do sentir-se preparado (a) para a docência e infra-estrutura destinada à atividade docente.

Análise correlacional da Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente com as variáveis de investigação

Observou-se que existe uma correlação positiva significativamente diferente de zero entre pontuação média na Escala de Auto-Eficácia Docente e a

pontuação no Fator 1 ($r=0,409$; $p<0,001$) e no Fator 2 ($r=0,829$; $p<0,001$). Da mesma forma se observou uma correlação positiva significativamente diferente de zero entre pontuação média na Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente e a pontuação no Fator 3 ($r=0,661$; $p<0,001$) e no Fator 4 ($r=0,699$; $p<0,001$). Esses valores indicam que o fator 1 mostra-se moderadamente associado com a Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente, enquanto que os fatores 2, 3 e 4 estão altamente associados com a escala, o que mostra que essas subescalas medem construtos muito semelhantes, apesar de cada fator ter contribuições diferentes e significativas para a sua composição.

A fim de verificar quanto cada fator contribui para a explicação da escala, foi feita uma análise de regressão múltipla, tendo como variável dependente a pontuação total na Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente e variáveis independentes, as pontuações em cada um dos 4 fatores. A Tabela 17 mostra as estatísticas referentes à análise de regressão múltipla da EFAED pela estimação *stepwise*. A estimação *stepwise* mostra em que medida a variável dependente pode ser explicada por cada uma das variáveis independentes.

Tabela 17 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a EFAED pela estimação *stepwise*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R ² Múltiplo	R ² ajustado	Erro padrão estimative	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,829(a)	0,687	0,686	4.9939	0,687	568.933	1	259	0,000
2	0,906(b)	0,821	0,819	3.7898	0,133	191.726	1	258	0,000
3	0,947(c)	0,896	0,895	2.8842	0,076	188.443	1	257	0,000
4	0,980(d)	0,961	0,960	1.7833	0,064	416.238	1	256	0,000

a - Intercepto (constante), Fator 2 (Persuasão social)

b - Intercepto (constante), Fator 2 (Persuasão social), Fator 3 (Experiências Vicárias)

c - Intercepto (constante), Fator 2 (Persuasão social), Fator 3 (Experiências Vicárias), Fator 4 (Experiências Diretas)

d - Intercepto (constante), Fator 2 (Persuasão social), Fator 3 (Experiências Vicárias), Fator 4 (Experiências Diretas), Fator 1 (Estados fisiológicos e afetivos)

É possível verificar por intermédio da estatística R^2 ajustado (Coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado) que 68,6% da variância total da escala pode ser explicada pelo Fator 2 (Persuasão social). Contudo, percebe-se pelo modelo 2 da análise de regressão que 81,9% da variância total da escala pode ser explicada pelos Fatores 2 e 3, concomitantemente. A fim de avaliar a contribuição de cada variável independente, separadamente, a Tabela 18 mostra o coeficiente *Beta* empregado para cada modelo da análise de regressão múltipla.

Tabela 18 – Resultados de ajuste dos modelos de regressão múltipla para a EFAED

Modelo	Coeficientes padronizados		Estatística <i>t</i> <i>de Student</i>	Significância <i>p</i>
		Beta		
1	Intercepto		19,819	0,000
	Fator 2 (Persuasão social)	0,829	23,852	0,000
2	Intercepto		15,551	0,000
	Fator 2 (Persuasão social)	0,659	22,656	0,000
	Fator 3 (Experiências Vicárias)	0,403	13,847	0,000
3	Intercepto		12,155	0,000
	Fator 2 (Persuasão social)	0,518	21,200	0,000
	Fator 3 (Experiências Vicárias)	0,356	15,875	0,000
	Fator 4 (Experiências Diretas)	0,322	13,727	0,000
4	Intercepto		0,006	0,996
	Fator 2 (Persuasão social)	0,529	35,017	0,000
	Fator 3 (Experiências Vicárias)	0,279	19,445	0,000
	Fator 4 (Experiências Diretas)	0,321	22,111	0,000
	Fator 1 (Estados fisiológicos e afetivos)	0,263	20,402	0,000

O Coeficiente Padronizado da Regressão ou Coeficiente Beta expressa a importância relativa das variáveis individuais na previsão geral da EFAED. Assim, ao fazer comparações diretas entre as variáveis no modelo 4, em que 96% da variância total da escala pode ser explicada pela inclusão de todos os fatores, concomitantemente, é possível certificar que o Fator 2 (Persuasão social) assume a maior importância na explicação da escala dentre as variáveis, seguido do Fator 4 (Experiências diretas).

A fim de verificar em que medida as variáveis da atividade docente e as variáveis de contexto estão associadas às fontes de auto-eficácia docente, foram feitas análises correlacionais entre essas variáveis e a pontuação média em cada fator da Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente. Não se observou correlação significativamente diferente de zero entre os Fatores 1 (Estados fisiológicos e afetivos) e 3 (Experiências vicárias) e as variáveis de atividade docente (Tabela 19). No que se refere à relação entre o Fator 2 (Persuasão social) e as variáveis de atividade docente, observou-se que existe uma baixa correlação positiva significativamente diferente de zero entre essa fonte, o tempo de formado e o nível de satisfação como docente. Esses resultados sugerem que quanto maior o nível de satisfação como docente, também maior tende ser a influência da fonte de Persuasão social. Porém, existe uma baixa correlação negativa entre essa fonte e o tempo de atuação como docente. Isso sugere que há uma tendência de que quanto maior o tempo como docente, menor a influência dessa fonte de auto-eficácia.

Em relação ao Fator 4 (Experiências diretas) e as variáveis de atividade docente, observou-se que existe uma moderada correlação positiva significativamente diferente de zero entre as Experiências diretas e a satisfação como docente, o que sugere que a satisfação como docente tende a estar mais associada com esta fonte de informação da auto-eficácia. As Experiências diretas tendem a se associar mais do que a Persuasão Social na composição da crença de auto-eficácia docente, quando esta se refere ao nível de satisfação como docente.

Tabela 19 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação nas subescalas da EFAED de acordo com as variáveis de atividade docente

Variáveis de atividade docente	Coeficiente correlação Fator 1 Estados fisiológicos e afetivos	Coeficiente correlação Fator 2 Persuasão social	Coeficiente correlação Fator 3 Experiências vicárias	Coeficiente correlação Fator 4 Experiências diretas
Tempo de formado	-0,111	0,185**	0,091	0,082
Tempo de atuação	0,115	-0,146*	-0,054	-0,036

Tabela 19 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação nas subescalas da EFAED de acordo com as variáveis de atividade docente (continuação)

Variáveis de atividade docente	Coeficiente correlação Fator 1 Estados fisiológicos e afetivos	Coeficiente correlação Fator 2 Persuasão social	Coeficiente correlação Fator 3 Experiências vicárias	Coeficiente correlação Fator 4 Experiências diretas
Jornada de trabalho semanal	0,067	-0,024	0,052	0,085
Sentir-se preparado	0,065	0,057	-0,070	0,073
Satisfação como docente	0,089	0,161**	0,089	0,301**

Nota: * correlação significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$)

Não se observou correlação significativamente diferente de zero entre o Fator 1 (Estados fisiológicos e afetivos) e as variáveis de contexto como se pode notar na Tabela 20, assim como para o Fator 3 (Experiências vicárias) e essas mesmas variáveis. Porém observou-se que existe uma baixa correlação negativa significativamente diferente de zero entre o Fator 2 (Persuasão social) e a liberdade para expressar idéias. Esse resultado sugere que essas variáveis tendem a ter sentidos ligeiramente opostos, ou seja, quanto menor a liberdade para expressar idéias, maior é a influência da Persuasão social.

Também se verificou a existência de uma baixa correlação positiva significativamente diferente de zero entre o Fator 4 (Experiências diretas) e o apoio do corpo administrativo, de maneira que quanto maior o sentimento de apoio, maior é a tendência de influência das Experiências diretas.

Tabela 20 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação nas subescalas da EFAED de acordo com as variáveis de contexto

Variáveis de Contexto	Coeficiente correlação Fator 1 (Estados fisiológicos e afetivos)	Coeficiente correlação Fator 2 (Persuasão social)	Coeficiente correlação Fator 3 (Experiências vicárias)	Coeficiente correlação Fator 4 (Experiências diretas)
Nível de ensino	0,072	-0,106	0,015	0,073
Tamanho das turmas	0,074	-0,067	-0,025	-0,019
Infra-estrutura	0,005	-0,037	0,042	0,047
Apoio do corpo administrativo	0,058	-0,015	0,013	0,170**
Liberdade para expressar idéias	0,010	-0,137*	-0,008	0,015
Apoio dos pares	0,068	-0,014	0,025	0,066

Nota: * correlação significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$)

A Tabela 21 foi criada a fim de permitir uma visualização mais rápida das variáveis de atividade docente e de contexto que apresentaram correlação significativa com a escala de fontes e seus fatores. Observa-se que grande parte das variáveis que se mostraram correlacionadas com as subescalas da Escala de Fontes de AutoEficácia se referem às variáveis de atividade docente, e que as correlações mais altas estão entre a satisfação como docente e a escala de fontes e com o Fator 4.

Tabela 21 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EFAED e nas subescalas, de acordo com as variáveis de atividade docente e de contexto

Variáveis	Fator 1 (Estados fisiológicos e afetivos)	Fator 2 (Persuasão social)	Fator 3 (Experiências vicárias)	Fator 4 (Experiências diretas)
Tempo de formado	-0,111	0,185*	0,091	0,082
Tempo de atuação	0,115	-0,146*	-0,054	-0,036
Apoio do corpo administrativo	0,058	-0,015	0,013	0,170**
Liberdade para expressar idéias	0,010	-0,137*	-0,008	0,015
Satisfação como docente	0,089	0,161**	0,089	0,301**

Nota: * correlação significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$)

A fim de verificar quanto as variáveis de atividade docente e de contexto contribuem para a explicação da Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente e suas subescalas, foi feita uma análise de regressão múltipla tendo como variáveis independentes, as variáveis de atividade docente e de contexto que se mostraram significativamente correlacionadas com as subescalas. A Tabela 22 mostra as estatísticas referentes à análise de regressão múltipla da EFAED pela estimação *stepwise*.

Tabela 22 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a EFAED pela estimação *stepwise*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R ² Múltiplo	R ² ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,209(a)	0,044	0,040	8.7651	0,044	11.612	1	254	0,001

a - Intercepto (constante) Sentir-se satisfeito como docente.

É possível verificar por intermédio da estatística R² ajustado (Coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado) que somente 4,0% da variância total da Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente pode ser explicada pela satisfação como docente, sendo esta a única variável que entrou na análise de regressão. Para os Fatores 1 e 3 nenhuma das variáveis entrou no modelo explicativo.

No que se refere ao Fator 2, verifica-se que 3 variáveis independentes foram incluídas no modelo de regressão múltipla, como pode ser visto pela Tabela 23. É possível verificar por intermédio da estatística R² ajustado (Coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado) que 3% da variância total da escala pode ser explicada pelo tempo de formado (a). A variância explicada aumenta para 5,9% pela inclusão da satisfação como docente e da liberdade para expressar idéias.

Tabela 23 – Estatísticas referentes à análise de regressão Múltipla para o Fator 2 da EFAED pela estimação *stepwise*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R ² Múltiplo	R ² ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,184(a)	0,034	0,030	4.523	0,034	8.948	1	254	0,003
2	0,230(b)	0,053	0,046	4.487	0,019	5.072	1	253	0,025
3	0,266(c)	0,071	0,059	4.454	0,018	4.751	1	252	0,030

- a - Intercepto (constante), Tempo de formado
b - Intercepto (constante), Tempo de formado, Satisfação como docente
c - Intercepto (constante), Tempo de formado, Satisfação como docente, Liberdade para expressar idéias

Por fim, na análise de regressão do fator 4 (Experiências diretas) verifica-se que a única variável independente incluída no modelo a satisfação como docente e, pela Tabela 24, é possível perceber que 8,1% da variância explicada é atribuída a esta variável.

Tabela 24 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para o Fator 4 da EFAED pela estimação *stepwise*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R ² Múltiplo	R ² ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,291(a)	0,084	0,081	2.504	0,084	23.418	1	254	0,000

- a - Intercepto (constante), Sentir-se satisfeito como docente.

Conclui-se que a variável da atividade docente “satisfação como docente” se mostrou como sendo a variável que mais contribui para a explicação, tanto da Escala de Auto-Eficácia Docente quanto da Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente, assim como para a subescala Experiências diretas. A Tabela 25 apresenta as correlações entre a Escala de Auto-Eficácia Docente e a Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente,

assim como entre suas subescalas. Observa-se que o Fator 4 (Experiências diretas) apresentou correlações positivas e muito significativas com a Escala de Auto-Eficácia e seus fatores. O Fator 2 (Persuasão social) da Escala de Fontes se correlacionou de forma significativa com a Escala de Auto-Eficácia e com o Fator 1 (Intencionalidade da Ação Docente).

Tabela 25 – Coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação na EAED e nas suas subescalas, de acordo com a EFAED e seus fatores

Variáveis	Escala Auto-eficácia docente	Fator 1 (Intencionalidade da Ação Docente)	Fator 2 (Manejo da Classe)
Fator 1 (estados fisiológicos e afetivos)	0,080	0,065	0,101
Fator 2 (persuasão social)	0,140*	0,156*	0,107
Fator 3 (experiências vicárias)	0,120	0,098	0,146*
Fator 4 (experiências diretas)	0,315**	0,298**	0,315**

Nota: * correlação significativa ($p < 0,05$); ** muito significativa ($p < 0,01$)

A fim de verificar quanto as Fontes de Auto-eficácia Docente contribuem para a explicação da Auto-Eficácia Docente, foi feita uma análise de regressão múltipla, tendo como variáveis independentes as quatro fontes de auto-eficácia docente e como variável dependente a crença de auto-eficácia docente. A Tabela 26 mostra as estatísticas referentes à análise de regressão múltipla da EAED pela estimação *stepwise*.

Tabela 26 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para EAED pela estimação *stepwise*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R ² Múltiplo	R ² ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade entre dentro		p mudança
1	0,315(a)	0,099	0,096	14,282	0,099	28.350	1	258	0,000

a - Intercepto (constante), Fator 4 das Fontes de Auto-Eficácia Docente (Experiências diretas)

Verifica-se que a única variável independente incluída no modelo de regressão é o Fator 4 das Fontes de Auto-Eficácia Docente, intitulada como Experiências diretas. Por meio da Tabela 24 é possível então perceber que 9,6% da variância explicada podem ser atribuídas a esta variável.

Em síntese, quanto à caracterização dos participantes é possível afirmar que a maioria deles se formou entre um e nove anos, em escolas privadas. No campo da docência podem ser considerados como professores experientes, a maioria deles atuando em escolas públicas, no nível fundamental, com jornada média de trabalho de 32 horas semanais. Com relação às condições de trabalho, os professores relataram que estas eram suficientes para o desenvolvimento do ensino, sobretudo quanto ao apoio vindos dos pares e do corpo administrativo, com liberdade para expressar as próprias idéias. As turmas eram compostas, em média, por 35 a 50 alunos e a infraestrutura destinada às atividades variou, na opinião dos professores entre pouca e suficiente.

Os professores apresentaram elevada crença de auto-eficácia, com média de 4,74 numa escala de 1 a 6 pontos, de maneira que a dimensão da Intencionalidade da Ação Docente obteve média ligeiramente superior ($\bar{M} = 4,78$) à dimensão do Manejo da Classe ($\bar{M} = 4,68$). Jornada de trabalho, preparação para a docência, infra-estrutura e apoio do corpo administrativo foram as variáveis que apresentaram diferença significativa entre os professores. As análises de correlação e regressão múltipla mostraram que a maioria das variáveis esteve positiva e modestamente associada com a auto-eficácia docente. As variáveis que mais contribuíram para a explicação da crença de auto-eficácia docente foram: satisfação como docente, preparação para a docência e infra-estrutura.

Com relação às fontes de informação que constituem a auto-eficácia docente foi possível verificar que as Experiências diretas ($\bar{M} = 4,85$) e a Persuasão social ($\bar{M} = 4,71$) numa escala de 1 a 6 pontos foram as fontes mais apontadas pelos professores. Estatísticas inferenciais entre as fontes de informação e as variáveis de

investigação mostraram que a satisfação como docente e o apoio dos pares foram as únicas variáveis que apresentaram diferenças significativas entre os professores. Já as análises de correlação e regressão múltipla mostraram que o tempo de formado, o apoio do corpo administrativo e a satisfação como docente estiveram positiva e fracamente associadas com as fontes de Persuasão social e Experiências diretas.

5 DISCUSSÃO

Estudos vêm, ao longo dos anos, discutindo a influência das crenças de auto-eficácia em diferentes espaços, contextos e culturas. Dentre esses espaços, o cenário educacional tem recebido atenção por parte dos pesquisadores interessados em compreender o papel da auto-eficácia no ensino. Parte desses estudos tem focalizado a investigação dos fatores ou variáveis que influenciam a crença de auto-eficácia de professores. O objetivo geral do presente estudo foi investigar as crenças de auto-eficácia de professores de Educação Física, as fontes de informação que constituem tais crenças e a influência das variáveis pessoais, da atividade docente e relacionadas com o contexto em que os professores exercem a docência. Esse capítulo tem por finalidade discutir os principais resultados encontrados à luz do referencial teórico e do contexto investigado e se constitui por algumas considerações organizadoras da discussão dos resultados encontrados.

O contexto em que as aulas de Educação Física são realizadas na escola

Possuir condições adequadas para o desenvolvimento das atividades profissionais é, de fato, algo que qualquer profissional comprometido com a profissão e com ideais pessoais espera obter ao longo de sua carreira. No caso da docência no cenário brasileiro, parte da literatura tem mostrado uma realidade diferente a respeito das condições em que os professores desenvolvem o ensino. Dados sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil (INEP, 2004) mostram um quadro bastante desafiador à prática docente, principalmente, quanto à formação continuada, condições salariais, número de alunos por turma, jornada de trabalho e infra-estrutura. Reconhecer as características da atividade docente e do contexto pode ser fundamental para que o professor possa planejar e organizar a prática pedagógica dentro das possibilidades reais que dispõe, considerando as próprias competências para agir nessa realidade.

Os resultados relacionados com a atividade docente mostram que a formação profissional dos professores do presente estudo é diversa quanto à tipologia proposta por Darido (1995) e Betti e Betti (1996), a qual os autores denominaram de tradicional-esportivista (antes da década de oitenta) e científico (pós década de 80)²⁴. A maior parte dos professores está formada entre um e nove anos (43%), o que mostra terem sido formados na perspectiva do modelo científico. Porém, é demasiadamente arriscado garantir que as orientações de cada modelo tenham sido fielmente aplicadas durante a formação, uma vez que os professores foram formados em instituições diferentes quanto à autonomia político-pedagógica-administrativa, cada qual submetida a diferentes órgãos de controle; na qualificação e nas concepções de formação do corpo docente, na execução das orientações no fazer pedagógico dos formadores etc. De qualquer forma, os dados obtidos neste estudo não permitem uma análise mais aprofundada sobre esse aspecto em função de não ser, neste momento, objeto de investigação, nem possuir estrutura metodológica adequada para cobrir tal suposição.

Pela perspectiva das fases ou estágios de formação profissional na área, pode-se considerar que os professores que fizeram parte deste estudo podem ser considerados como experientes na docência (média de 10,6 anos). Nessa fase, segundo a classificação de Huberman (1992 citado por RANGEL BETTI e MIZUKAMI, 1997) os professores tendem a ser dinâmicos, ousados na experimentação de formas de desenvolver o ensino procurando, geralmente, ser reconhecidos. Ao contrário dos novatos, já passaram pela fase denominada de “choque da realidade”, sendo muito provável que estes professores já tenham ajustado as expectativas do ingresso na carreira com a realidade vivenciada na prática. Isso tende a ser importante para a auto-avaliação que o professor faz de suas capacidades para ensinar, dado o papel informacional que as experiências exercem na formação dessa avaliação. As experiências de formação e mesmo os anos iniciais da docência se constituem como

²⁴ Em resumo, essas denominações se referem à ênfase dada à composição do currículo, da ação do professor e de suas concepções sobre o conteúdo a ser ensinado nas aulas. No modelo tradicional-esportivista há ênfase para as chamadas “disciplinas práticas”, a necessidade do professor demonstrar total domínio corporal para poder ensinar e clara distinção entre teoria e prática, com o conteúdo prático (geralmente o esporte) se sobrepondo ao conteúdo conceitual. No modelo científico valoriza-se o domínio conceitual das diversas disciplinas como conhecimento necessário para aprender como ensinar.

fontes de informação significativas para a construção e o fortalecimento das crenças de auto-eficácia para o ensino.

Mulholland e Wallace (2001) e Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005) dão indicativos da capacidade que os professores terão para lidar com as demandas do ensino. Importante citar que o exercício constante da docência também é referência para essa construção, pois o professor está em constante troca com o contexto por meio das experiências de ensino direto, de observação e de constante persuasão entre os pares, o corpo administrativo e os alunos. Porém, a literatura afirma que há uma tendência da crença de auto-eficácia se estabilizar ao longo do tempo. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007, p.947) ressaltam que “Bandura sugeriu que para ocorrer mudanças, uma vez que as crenças de auto-eficácia tenham sido firmemente estabelecidas, há a necessidade de provocar algum tipo de choque para que nova avaliação seja realizada”²⁵.

Quanto às variáveis – nível de ensino, jornada de trabalho, número de alunos das turmas e infra-estrutura, os resultados do presente estudo retratam, de alguma forma, o que tem sido encontrado tanto para a realidade nacional em diferentes disciplinas na escola, como em, por exemplo, Português e Matemática (INEP, 2004). O mesmo resultado ocorre em alguns estudos que investigaram especificamente a realidade das aulas de Educação Física na escola (GALVÃO, 2002; RANGEL BETTI e MIZUKAMI, 1997). Estes estudos mostram, de maneira geral, que essas variáveis têm sido avaliadas como aspectos que tendem a dificultar o trabalho dos professores na medida em que as escolas públicas, principalmente as estaduais, dispõem de reduzidos recursos em termos de infra-estrutura para atender à quantidade de alunos nas aulas.

Vale ressaltar que tanto nos estudos de Rangel Betti e Mizukami (1997) como no de Galvão (2002) a despeito das professoras investigadas declararem possuir poucas condições para trabalhar adequadamente, ainda assim o faziam de maneira a possibilitar a participação de todos e o cumprimento dos objetivos esperados para a disciplina na escola. Em ambos os casos, as professoras apresentavam

²⁵ “Once self-efficacy beliefs have been firmly established, Bandura suggested that it would take a shock of some kind to provoke a reassessment” (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007, p.947).

comportamentos de compromisso com o ensino e com os alunos, além de esforço e persistência para que estes participassem das aulas com entusiasmo. Utilizavam diversas estratégias e conteúdos oportunizando a participação de todos na realização das atividades. Esses comportamentos são descritos como os observados em professores com elevada auto-eficácia conforme retratam Woolfolk Hoy e Davis (2006), Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), Ross, Cousins, Gadalla (1996) dentre outros. Parte dos professores do presente estudo também relatou, por exemplo, possuir poucas condições de infra-estrutura (36,5%) e turmas numerosas de alunos e, a despeito disso, apresentaram crenças de auto-eficácia elevadas.

O apoio do corpo administrativo e dos pares foi considerado para a maioria dos professores deste estudo, como sendo suficiente, de forma que 46% e 47,9% deles perceberam o apoio do corpo administrativo e dos pares, respectivamente. Esses resultados se alinham, por exemplo, com aqueles encontrados por Rangel Betti e Mizukami (1997), cuja professora investigada relata que o trabalho desenvolvido nas aulas recebia muita atenção por parte da direção e reforça o papel da organização da escola frente à realização das atividades e projetos.

Henninger (2007) ao ter como objetivo compreender os fatores que influenciaram a carreira de professores de Educação Física veteranos na docência, encontrou que o corpo administrativo das escolas influenciava, nem sempre positivamente, a qualidade do trabalho dos professores, em função da concepção dos administradores acerca do papel da disciplina no currículo escolar. Daólio (1995) apresenta alguns relatos de professores sobre essa questão, apontando a reduzida valorização para com o trabalho docente na disciplina de Educação Física na escola. De fato, como tem sugerido a literatura, o corpo administrativo da escola, representado pela direção, pode agir como catalisador (LEITHWOOD e MCADIE, 2007) para muitas ações que ocorrem na escola. Segundo eles, as práticas da direção influenciam significativamente na construção do senso de auto-eficácia, nos níveis de estresse dos professores, eficácia coletiva auxiliando o desenvolvimento e a inspiração da equipe, no gerenciamento das pessoas e dos programas de instrução.

Sentir-se satisfeito com a atividade docente é uma das características fundamentais para o efetivo comprometimento com o ensino e com os envolvidos nesse processo como alunos, escola, família, comunidade etc. Os professores participantes deste estudo reportaram altos índices de satisfação. A maioria deles sentia-se suficientemente (47,9%) e muito satisfeitos (33,5%) como professores de Educação Física.

Dado que a satisfação no trabalho pode estar relacionada com diversos fatores como as condições de trabalho, liderança, relações entre os pares etc., estes professores expressaram alguma concordância com essa afirmação, ao menos para alguns desses fatores, já que grande parte deles se posicionou favoravelmente ao apoio do corpo administrativo e dos pares, com suficiente liberdade para expressar as idéias. Vale lembrar que uma vez que a amostra foi composta em grande parte por professores de escolas públicas municipais e estaduais do Vale do Paraíba, é possível especular que as condições de trabalho como remuneração, boas condições de infraestrutura, cursos de aprimoramento profissional, entre outras, possam ter contribuído para esta avaliação positiva dos professores.

Rangel Betti e Mizukami (1997), Soriano e Winterstein (1998) e Galvão (2002) mostraram que os professores de Educação Física se perceberam satisfeitos com a docência, mesmo que em condições de trabalho pouco favorecedoras, contradizendo, segundo Soriano e Winterstein (1998) o que seria esperado por esses autores. A satisfação com o trabalho docente tem sido investigada como um dos fatores relacionados com a saúde, níveis de estresse e *burnout* (LAPO e BUENO, 2002; 2003), com o comprometimento com a carreira (MOREIRA, 2005), com a auto-eficácia (CAPRARA et al., 2003; LEE, DEDRICK e SMITH, 1991). Especificamente sobre as relações entre a satisfação como docente e a auto-eficácia docente outros apontamentos são apresentados posteriormente.

Nível de auto-eficácia para o ensino dos professores de Educação Física na escola

Os resultados identificaram uma tendência à alta crença de auto-eficácia dos professores de Educação Física ($M = 4,7$ pontos) numa escala de 6 pontos confirmando as expectativas para este aspecto. Resultados semelhantes têm sido encontrados na literatura quanto aos valores médios altos ou moderadamente altos relativos à crença de auto-eficácia de professores em diversas áreas de ensino (BZUNECK, 1996; LEE, DEDRICK e SMITH, 1991; LOONEY, 2003; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2002, 2005; WERTHEIM e LEYSER, 2002; WILSON e TAN, 2004; WOLTERS e DAUGHTERTY, 2007). Especificamente na área da docência em Educação Física, ou nos estudos que incluem professores dessa disciplina na amostra, os resultados também se direcionam nesse sentido (ONOFRE, CARREIRO DA COSTA e MARCELO, 2001; MARTIN e KULINNA, 2005; NIX (1998); POLYDORO et al., 2004; VENDITTI JR., 2005).

Silva, Azzi e laochite (2005) e Venditti Jr. (2005) encontraram valores médios superiores ao do presente estudo quando investigaram a auto-eficácia para o ensino da Educação Física adaptada por formandos e professores de Educação Física. Está posto pela literatura que professores com elevada crença de auto-eficácia docente tendem a exibir maiores níveis de planejamento, organização e entusiasmo, são mais receptivos a experimentar novos métodos de ensino, são mais persistentes, resilientes e menos críticos quanto aos erros dos alunos (ASHTON e WEBB, 1986; ALLINDER, 1994 citados por WOOLFOLK HOY e DAVIS, 2006). Como já destacado anteriormente, esses e outros aspectos se tornam conseqüências diretas e indiretas para o comportamento do aluno e do professor. Dentre elas, envolvimento com os conteúdos, feedback para os alunos, encorajamento e suporte para a autonomia dos alunos por parte do professor, interesse pela disciplina, valorização, participação nas atividades e motivação para aprender.

Motivar os alunos que apresentam baixo interesse nas aulas, planejar atividades desafiadoras, avaliar a compreensão acerca do que foi ensinado, gerenciar as atividades, são alguns exemplos de comportamentos que os professores exercem no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Quanto à dimensão da intencionalidade da ação docente, representada pela crença na capacidade para mediar o ensino e mobilizar o estudante para a realização, os resultados obtidos para cada dimensão da escala mostraram uma ligeira superioridade nos valores médios desta dimensão ($\underline{M} = 4,78$) com relação ao manejo da classe ($\underline{M} = 4,68$). Esse resultado também foi encontrado nos estudos de Looney (2003) e Tschannen-Moran e Woofolok Hoy (2002) para as dimensões de engajamento do estudante e eficácia instrucional da escala original de Tschannen-Moran e Woofolok Hoy (2001). No presente estudo, os itens que receberam maior e menor valor médio foram respectivamente: “quanto você pode fazer com que seus alunos acreditem que podem realizar bem as atividades” ($\underline{M} = 5,12$).

Por outro lado, os professores parecem se julgar ligeiramente menos capazes para ajustar as atividades num nível individual que respeite as características de cada aluno ($\underline{M} = 4,54$). De fato, desenvolver ações com grupos heterogêneos, com muitos alunos em cada turma, trabalhando de modo adequado e individualmente não é uma tarefa fácil, dada a multiplicidade de fatores que estão a todo momento interferindo no desenvolvimento das aulas. Dentre estas, podemos citar o número elevado de alunos, níveis de motivação diversos, espaço e tempo de aula suficientes para a realização das atividades etc.

Todavia, é necessário investigar como os professores têm pensado a própria disciplina, o papel que desenvolvem, as contribuições da disciplina para os alunos, no sentido de que isso possa, em conjunto com outros aspectos, fornecer outros parâmetros para uma reavaliação dessas possíveis dificuldades. Embora, 39% dos professores tenham considerado as condições de infra-estrutura suficientes, é possível pensar que talvez essa suficiência não atenda às necessidades de se trabalhar individualmente com os alunos. Ainda assim, os professores parecem manter-se

engajados na atividade haja visto que os valores médios para os itens referentes à intencionalidade da ação docente são moderadamente altos.

No que diz respeito à dimensão do manejo da classe, ainda que os professores tenham se percebido um pouco menos auto-eficazes nessa dimensão, a média obtida ($M = 4,68$) foi superior ao ponto mínimo da escala como um todo conforme apontado na Tabela 2. Uma vez que essa dimensão expressa a crença na capacidade de lidar/gerenciar as situações no decorrer da aula, os professores acreditam que podem exercer tais ações no contexto que exercem a docência. Os itens que apresentaram maior e menor pontuação foram respectivamente: “quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes” ($M = 4,97$) e “quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares” ($M = 4,21$).

A crença dos professores na capacidade de poder auxiliar os pais a auxiliarem os filhos com os deveres da escola, também foi apontada nos estudos de, Garcia (2004), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002; 2007), Silva, Azzi e laochite (2005) com futuros professores de Educação Física. Num estudo realizado com 255 professores novatos e experientes, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) encontraram, para ambos os grupos, que o menor valor médio referente ao senso de auto-eficácia docente esteve relacionado à variável “suporte dos pais”, de forma que essa variável pouco contribuiu para a constituição da crença do professor. Bandura (1997) afirma, ao justificar o papel dos pais na educação escolar dos filhos que o senso de auto-eficácia docente determina parcialmente o nível de participação dos pais nas atividades escolares de forma que professores confiantes nas próprias capacidades, tendem a convidar os pais e fornecer a eles suporte necessário para a participação no processo de escolarização dos filhos.

Hoover-Dempsey, Walker, Jones e Reed (2002) complementam que essa relação de abertura e incentivo aos pais faz com que esses professores sejam mais bem avaliados pelos pais. Bandura (1997) orienta que dentre outros atributos

relacionados com uma escola eficaz, o grau de participação e envolvimento dos pais no desenvolvimento acadêmico de seus filhos é um desses componentes. Entendendo que a família tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que o comportamento dos pais pode servir como uma referência para as crianças e adolescentes, além de mediar e gerenciar as tarefas escolares, incentivando o esforço e o desempenho. É relevante lembrar que a participação dos pais pode ultrapassar as situações de modelos para outras formas igualmente importantes na orientação do comportamento dos filhos frente às aulas de Educação Física na escola, como, por exemplo, criar possibilidades de praticar atividades de lazer em família e elogiar o desenvolvimento das habilidades dos filhos.

De maneira geral, os valores médios para ambas as dimensões da auto-eficácia docente podem ser considerados como moderadamente altos como tem sido também encontrado na literatura. Uma hipótese que tem se aventado sobre esse aspecto é a da desejabilidade social ou, a propensão das pessoas responderem aos instrumentos com respostas consideradas socialmente aceitas. Não foi encontrado na literatura específica sobre crenças de auto-eficácia de professores estudos que pudessem comprovar tal suposição. Porém, é possível supor que a aplicação dos instrumentos de pesquisa de forma coletiva, como grande parte dos estudos o faz pode aumentar as chances de comunicação entre os professores, interferindo nas respostas, ainda que seja solicitado para que estes levem em consideração o caráter sigiloso e pessoal das respostas. A aplicação dos instrumentos procurou seguir as orientações destacadas por Bandura (1997) para a redução do efeito da desejabilidade social, como, por exemplo, a aplicação dos instrumentos por avaliadores diferentes, ênfase na franqueza das respostas e a não identificação pessoal nos instrumentos.

Foi possível observar também diferenças nos valores médios dos itens de cada dimensão. Esse aspecto parece retratar a pluralidade do comportamento do professor no decorrer da prática pedagógica já que ensinar é uma tarefa dinâmica, complexa e as ações são desenvolvidas com turmas e em contextos diferentes, fato que ressalta a natureza multifatorial do construto da auto-eficácia docente. Entretanto,

perceber-se capaz de mediar a aprendizagem dos alunos, levando-os a acreditar no próprio potencial, como apontado no item 6 (vide Tabela 1) é uma das diversas ações que o professor pode (e deve) exercer no cotidiano da prática pedagógica. Além disso, como já apontou Gibson e Dembo (1984), professores com elevado senso de eficácia relacionado à mobilização do aluno, criam um clima positivo para a aprendizagem, dedicam mais tempo às atividades acadêmicas, estabelecem e recompensam os alunos quando o sucesso é alcançado.

No caso das aulas de Educação Física na escola essa ação mediadora do professor pode ser ainda mais necessária, já que essas aulas são realizadas, geralmente, num contexto diferente das outras disciplinas do currículo escolar (FELTZ e MAGYAR, 2006). Frequentemente, as aulas são desenvolvidas de forma a favorecer a grande exposição do aluno, principalmente as de ordem motora, o que permite gerar comparações, comentários podendo provocar exclusão dos alunos, desvalorização e afastamento da prática. Associado a isso, agir sobre a crença dos alunos nas próprias capacidades fazendo com que eles se mobilizem para ser autônomos pode contribuir, no sentido de proporcionar maior de envolvimento com as atividades, os conteúdos e com a própria disciplina, para a aproximação de parte dos objetivos estabelecidos para essa disciplina na escola, conforme tem sido orientado pela literatura (BETTI, 2004; BRASIL, 1998; DARIDO, 2005a).

No modelo teórico de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) o envolvimento dos alunos e as decorrências desse comportamento desencadeia novas ações por parte do professor no estabelecimento de objetivos, no esforço e persistência para superar barreiras. As decorrências dessas ações podem servir como referências na constituição das crenças e para o comportamento do próprio professor. Associado a isso, é fundamental observar o contexto avaliado pelos professores. Neste caso, o contexto, de maneira geral, apresentou condições relativamente favoráveis, uma vez que a grande maioria dos professores apontou receber apoio suficiente dos colegas e do corpo administrativo, estão inseridos num contexto que possibilita a expressão pessoal das idéias e se sentem satisfeitos com o trabalho que exercem. Além disso,

66,4% e 28,2% dos professores se sentiram suficiente e muito preparados para a docência. Associando essa percepção de preparação à aquisição de conhecimentos, habilidades, capacidades para conduzir o ensino, é possível supor que esse fator também tenha contribuído no momento do julgamento da crença do professor. As análises seguintes podem oferecer mais evidências no sentido de apontar as variáveis que mais contribuíram para a força da auto-eficácia docente.

Auto-eficácia docente e variáveis de contexto e da atividade docente

Foram realizadas análises de correlação e regressão com o objetivo de investigar quais variáveis e em que medida elas estão associadas à auto-eficácia docente. Os resultados mostraram que há associações de diferentes intensidades entre as crenças de auto-eficácia docente, variáveis de contexto e da atividade docente. Das variáveis da atividade docente, a jornada de trabalho apresentou uma correlação baixa positiva; sentir-se preparado(a) para a docência e satisfação como docente apresentaram correlação moderada positiva. É importante ressaltar que os professores envolvidos neste estudo, a despeito de cumprirem uma jornada de trabalho considerada alta (INEP, 2004) ainda mantêm elevada crença de auto-eficácia para o ensino.

Com o aumento das horas trabalhadas, os professores estão mais expostos ao enfrentamento da rotina pedagógica e podem, dependendo do contexto e das condições pessoais, desencadear sentimentos de estresse (LAPO e BUENO, 2001, 2003). No presente estudo, é provável que os professores ao avaliarem as condições contextuais tenham levado em consideração outros fatores como o suporte recebido do corpo administrativo (46% dos professores declararam receber apoio suficiente) e/ ou a percepção de se sentirem suficientemente preparados para a docência (66,4% dos professores). As condições de trabalho de maneira geral, infra-estrutura, clima organizacional e não apenas a jornada de trabalho, têm apresentado alguma relação

com a auto-eficácia, conforme resultados encontrados na literatura (LEE, DEDRICK e SMITH, 1991; ROSS, COUSINS, GADALLA, 1996).

Com relação à percepção de preparação para a docência, os professores que se perceberam “suficientemente preparados” e “muito preparados”, apresentaram diferenças altamente significativas na crença de auto-eficácia docente. Entendendo que, dentre a diversidade de possibilidades de espaços e formas de preparação que o professor pode encontrar durante sua prática, a formação acadêmica tem sido posta pela literatura como um dos momentos que tendem a afetar a crença de auto-eficácia dos professores. E têm sido nessa direção as recomendações dadas pelos pesquisadores sobre o papel dos cursos de formação profissional face à aquisição de saberes, habilidades pedagógicas e de elevadas crenças na própria capacidade para ensinar (KNOBLAUCH e WOOLFOLK HOY, 2007; LIN e GORRELL, 1997; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998).

Relações entre satisfação no trabalho e crença de auto-eficácia docente têm sido reportadas pela literatura na mesma direção dos resultados encontrados com os professores participantes aqui, de forma que aqueles que se percebem mais satisfeitos ou muito satisfeitos com o trabalho apresentam maiores escores de auto-eficácia docente.

Recentes estudos têm apresentado evidências de que as crenças de auto-eficácia afetam a satisfação e a realização acadêmica dos estudantes (CAPRARA et al., 2006), assim como a satisfação dos professores (CAPRARA et al., 2003; WILLIAMSON, 2006). Compreendendo a satisfação no trabalho como um estado afetivo de prazer decorrente da avaliação das condições em que o trabalho é realizado e dos valores e atitudes pessoais de quem o realiza (BRIEF e WEISS, 2002) e, ainda associando isso ao fato de que a elevada crença de auto-eficácia mobiliza o indivíduo para agir no contexto da docência, é provável que os professores com elevada auto-eficácia se sintam capazes de criar ambientes que promovam mais aprendizagem, de

implantar diferentes métodos de ensino, de envolver a participação de todos e de se sentirem satisfeitos em empreender tais ações.

No aspecto motivacional, o nível de satisfação com a docência tem sido apontado como um importante componente para ensinar e que se mostrou, relacionado com o desempenho dos professores (LEITHWOOD e McADIE, 2007). Na área da Educação Física, Soriano e Winterstein (1998) encontraram professores mais satisfeitos com o trabalho na escola do que professores de outras disciplinas. Os resultados mostraram que a percepção de satisfação dos professores foi maior para os aspectos relacionados com o ensino, remuneração e o significado, atribuídos ao trabalho, contrariando parcialmente as hipóteses estabelecidas para o estudo, dado que a literatura vigente apresentava um cenário nada favorecedor quanto à direção positiva de níveis de satisfação com o ensino.

Pela perspectiva teórica de Bandura (1986, 1997) é possível compreender esses resultados e os encontrados no presente estudo, quando o autor postula que existe uma relação recíproca, porém assimétrica entre as condições do ambiente, as características do indivíduo e a forma como este se comporta. Segundo o autor, as crenças de auto-eficácia têm um papel fortemente determinante no julgamento, uma vez que como crença, exerce influência nos processos cognitivos, seletivos, afetivos e motivacionais. Sobre a questão da auto-eficácia e a satisfação na docência é possível pensar que professores com auto-eficácia elevada se percebem mais motivados e satisfeitos com o próprio desempenho já que, conforme indica Bandura (1995, 1997) a auto-eficácia contribui parcialmente na determinação dos objetivos a serem perseguidos, na escolha de atividades e estratégias adequadas ao contexto e às próprias capacidades, no controle do nível de ansiedade e estresse, na quantidade de esforço e persistência que despendem no enfrentamento das dificuldades e limitações da prática pedagógica.

Vale ressaltar que o sentir-se preparado para a docência e a satisfação como docente estiveram mais associados com a intencionalidade da ação docente. Isso

tende a mostrar que na medida em que os professores se sentem mais interessados e preparados para ensinar e sentem mais satisfeitos com o ensino, parecem influenciar-se mais pela crença de que são capazes para mobilizar os alunos e mediar o processo de ensino. Bandura (1997) afirma que, de acordo com a teoria social cognitiva, o interesse é desenvolvido por meio das auto-reações afetivas e mecanismos de auto-eficácia. Segundo ele, as pessoas exibem interesse permanente em atividades nas quais se sentem eficazes e que produzam auto-satisfação. Esses resultados têm implicações em pelo menos, dois momentos: primeiro, para os cursos de formação para a docência em Educação Física, dada a importância que esse processo inicial de formação exerce na construção do conjunto de saberes e competências, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2002).

No campo da docência em Educação Física, é provável que os professores, ao julgarem a própria capacidade para ensinar, considerem as ações de mobilizar os estudantes e mediar o ensino como mais relacionadas à preparação e satisfação, uma vez que essas ações têm sido freqüentemente apontadas na literatura como necessárias para a transformação dos objetivos da disciplina na escola e para as decorrências destas como reconhecimento no currículo, no suporte da direção e na valorização da disciplina pelo corpo discente.

Associado a isso, é provável que a formação acadêmica tenha enfatizado essas ações ao longo do curso, já que a grande maioria dos professores se graduou nos últimos dez anos. Período em que as discussões sobre o papel do professor na formação do aluno e a necessidade do professor valorizar e refletir sobre as próprias ações no que tange à promoção da aprendizagem que envolva o aluno, tornando-a significativa para ele, têm sido focos neste processo. Importante ressaltar que essas explicações são apenas hipóteses levantadas, já que os resultados não oferecem condições de análise mais aprofundadas sobre as possíveis origens dessa relação. Ainda assim, é necessário apontar que esses aspectos devem ser mais investigados na docência em Educação Física.

De certa forma, na medida em que o desenvolvimento dessa formação se dá pelo desencadeamento contínuo de experiências positivas, intrinsecamente recompensadoras e que despertem o interesse durante os anos de aprendizagem da docência, é provável que essas experiências possam se constituir como referência importante para quem as vivencia no momento da prática profissional (IAOCHITE, 1999). Em segundo lugar, a satisfação em ensinar percebida pelos professores pode gerar conseqüências positivas tanto para si próprios quanto para os alunos e para a escola em geral.

O sentimento de satisfação com o trabalho, segundo apresentado pela literatura, pode mobilizar o professor a empreender mais esforço quando as coisas não vão bem de forma a criar soluções para ultrapassar os obstáculos. É possível pensar também que professores satisfeitos tendem a persistir mais quando os resultados demoram a chegar (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998). A satisfação pessoal compreendida, por exemplo, pelo referencial proposto por Csikszentmihalyi (1988), é decorrente de um estado de profundo envolvimento com a atividade que se realiza, marcado pelo equilíbrio entre as demandas da atividade e as habilidades que o indivíduo possui para realizá-la (VOLP, 1994). Esse envolvimento se dá, sobretudo, pela canalização da atenção, concentração e criatividade tornando a atividade intrinsecamente recompensadora e significativa para aqueles que a realizam. Lefreve (1988) afirma que uma vez que estar em fluxo aumenta a ativação, concentração e a criatividade, é provável que isso possa se refletir na melhora do desempenho no trabalho e na prevenção do *burnout*, uma vez que a motivação e satisfação também são aumentadas.

Quanto às variáveis de contexto, existe uma correlação baixa positiva entre a infra-estrutura, o apoio do corpo administrativo, a liberdade para expressar idéias e o apoio dos pares e a auto-eficácia docente. No aspecto relacionado à infra-estrutura os professores do presente estudo consideraram a infra-estrutura como “pouco suficiente” (36,5%) e suficiente (39%), o que de fato parece retratar a mesma

dificuldade encontrada nas escolas da América Latina, segundo os dados de Marshall e Hardman (2000). Por outro lado, da mesma maneira que observado nas variáveis da atividade docente, os professores, a despeito da condição de material e espaço percebem-se altamente capazes de lidar com o ensino.

Ações ligadas à prática pedagógica dizem respeito, entre outros aspectos, à tarefa de criar situações que possam promover o ensino e fazer com que os alunos se mobilizem para aprender. Knoblauch e Woolfolk Hoy (2007) encontraram resultados semelhantes ao investigarem a auto-eficácia de futuros professores norte-americanos em escolas com reduzidas condições estruturais. Porém, os estudantes exibiram significativo aumento das crenças de auto-eficácia, resultante das experiências de ensino que vivenciaram no referido contexto. Bandura (1995, 1997) afirma que a tarefa de criar ambientes condutivos à aprendizagem é decorrência do talento e da auto-eficácia dos professores em gerenciar e lidar com as condições adversas sugerindo, ainda, que o domínio de tarefas difíceis intensifica a força da auto-eficácia. Associados a isso, é provável que outros fatores do próprio contexto como, por exemplo, apoio dos pares, organização da instituição e suporte da equipe que dirige a instituição, possam contribuir também para superar as dificuldades presentes na infra-estrutura, como encontrados no presente trabalho.

O suporte recebido do corpo administrativo da escola, em especial de diretores e coordenadores pedagógicos, pode influenciar a crença de auto-eficácia dos professores segundo os resultados da pesquisa de Lee, Dedrick e Smith (2001). Por exemplo, tal influência pode incidir sobre a autonomia dos professores (HODGE, 2003), sobre a eficácia coletiva (CAPRARA et al., 2003) e sobre como o professor pode gerenciar o desenvolvimento da aula. De fato, a ação do corpo administrativo da escola visando auxiliar o trabalho docente, oferecendo suporte para as iniciativas dos professores tem sido retratada pela literatura como um aspecto importante para aumentar a crença de auto-eficácia dos professores e manter o bom andamento da rotina escolar (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007).

Os resultados aqui apresentados confirmam essa relação de maneira que os professores que se perceberam mais apoiados pelo corpo administrativo, tenderam a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas em relação àqueles que responderam perceber pouco apoio. A criação de um clima motivacional positivo incentivando a busca pela excelência acadêmica e que mostre haver consonância entre o corpo administrativo e os professores pode influenciar na crença dos professores acerca de suas capacidades ligadas à instrução (BANDURA, 1997).

De fato, o clima motivacional positivo em conjunto com fatores pessoais, organizacionais, infra-estrutura adequada etc., tendem a favorecer a criação de um ambiente promotor para a participação do professor expressar as idéias e auxiliar na tomada de decisões dentro da escola; isso tende a se associar fortemente às crenças de auto-eficácia docente e a eficácia coletiva da escola (CAPRARA et al., 2003; LANTNER, 2003; LEE, DEDRICK e SMITH, 1991; MOON, 1995).

A eficácia coletiva tem se mostrado um importante construto a ser investigado no contexto educacional, uma vez que as escolas, ao funcionarem como um sistema organizacional composto por direção, professores, funcionários, alunos, família e comunidade compartilham crenças, dividem responsabilidades e enfrentam dificuldades. Nesse sentido, da mesma forma como as crenças de auto-eficácia docente influenciam as escolhas, os comportamentos, a motivação e o desempenho de professores, a eficácia coletiva influencia esses aspectos no âmbito da coletividade escolar.

Sobre essa questão, Bandura (1997, p.469) afirma que a eficácia coletiva “afeta o senso de missão e o propósito de um sistema, a força do compromisso comum para o que se busca realizar, quão bem os integrantes desse sistema trabalham juntos para produzir resultados e a resiliência do grupo face as dificuldades”²⁶. No âmbito escolar, o autor ressalta que as crenças dos professores na eficácia coletiva contribuem

²⁶ “...affects the sense of mission and purpose of a system, the strength of common commitment to what it seeks to achieve, how well its members work together to produce results, and the group’s resiliency in the face of difficulties (BANDURA, 1997, p. 469).

significativamente para quão bem a escola lidará com questões socioeconômicas e etnia dos alunos, com o nível de experiência do corpo docente e com o nível de realização da escola.

As análises de regressão múltipla mostraram, ao se examinar o quanto cada variável influenciou a crença de auto-eficácia docente, que a satisfação como docente contribuiu com 28,4% da variância total da escala, seguida de 27,1% do sentir-se satisfeito com a docência e apenas 13,5% da infra-estrutura, respectivamente, conforme apresentado na Tabela 15. Esses resultados realçam a importância dessas variáveis no que respeita a possível influência que exerceram na crença de auto-eficácia dos professores deste estudo, uma vez que, no contexto escolar, há um conjunto de variáveis que podem influenciar a crença de auto-eficácia dos professores, como, por exemplo, a condição socioeconômica dos alunos, a cultura escolar e o nível de aprendizagem dos alunos. Especificamente no contexto das aulas de Educação Física, a literatura tem mostrado que o sedentarismo dos alunos, principalmente no final do ensino fundamental e médio (DARIDO, 2004), o status da disciplina no currículo escolar, o apoio da família e da comunidade à prática de atividades físicas, dentre outros, são fatores que não foram abordados na presente investigação, mas merecem investigação em estudos futuros. Implicações desses e outros resultados serão discutidos posteriormente.

Fontes de informação da auto-eficácia docente e as variáveis da atividade docente e de contexto.

Bandura (1986,1997) declara que as crenças de auto-eficácia são construídas a partir de quatro fontes principais: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Declara, ainda, que a constituição pode se dar por meio de uma, ou de mais fontes de informação, de maneira que é o valor atribuído pelo indivíduo à(s) fonte(s) que determinará via

processamento cognitivo e reflexivo como as crenças de eficácia se constituirão. Assim, segundo o autor, “uma série de fatores pessoais, sociais e situacionais podem afetar quão direta e socialmente as experiências mediadas são interpretadas cognitivamente”²⁷ (p.79).

Os resultados das análises de consistência interna (alfa de Cronbach = 0,8143) e de correlação entre os fatores da EFAED sugeriram uma alta consistência interna e que os fatores, principalmente a persuasão social, as experiências vicárias e experiências diretas, estiveram altamente associados. Foi possível, ainda, verificar que os fatores que assumiram maior explicação da escala foram a persuasão social e as experiências diretas, corroborando com o estudo de Mulholland e Wallace (2001). No que diz respeito a identificar possíveis associações entre as variáveis da atividade docente e de contexto em relação às fontes de auto-eficácia, os resultados das análises de correlação mostraram, de maneira geral, correlações baixas positivas para alguns fatores, o que sugere cautela nas explicações decorrentes desses resultados. Cada relação entre fator da EFAED e variáveis da atividade docente e de contexto é discutida separadamente.

Quanto ao fator 1 – Estados fisiológicos e afetivos – não houve correlação com as variáveis do estudo e isso pode ter se dado em função de diferentes fatores, entre eles, a pouca importância que os professores atribuíram a estas fontes conforme os escores médios apontados na descrição do instrumento de fontes (p.60). Mesmo com uma jornada de trabalho semanal relativamente pesada, somada ao tempo médio de experiência de docência e infra-estrutura nem sempre suficiente, aspectos que facilmente poderiam desencadear algumas reações fisiológicas como cansaço excessivo, dores e freqüentes alterações de humor, os professores não atribuíram maior valor a essa fonte.

²⁷ “A host of personal, social, and situational factors affect how direct and socially mediated experiences are cognitively interpreted” (BANDURA, 1997, p.79).

Pessoas com elevada auto-eficácia tendem a ser mais otimistas diante das dificuldades, entendendo os obstáculos como desafios a serem superados e não como algo aversivo. Por outro lado, os professores tenderam a se mostrar mais satisfeitos com a docência, ao mesmo tempo em que a maioria assinalou se perceber suficientemente preparada para a docência. Na medida em que as pessoas se percebem mais preparadas para enfrentar determinadas situações, o nível de ativação tende a diminuir se ajustando às necessidades requeridas para a realização da atividade. Bandura (1997) afirma que os “fatores ambientais exercem forte influência sobre como os estados internos são interpretados. Entretanto, a eficácia do impacto da ativação fisiológica sobre a auto-eficácia variará dependendo dos fatores escolhidos e do significado dado a eles”²⁸(p.107).

Com relação ao fator 2 – Persuasão social – houve uma correlação baixa positiva significativa com a satisfação e uma correlação baixa negativa com o tempo de experiência da docência e com a liberdade para expressar idéias. A satisfação como docente associada à elevada crença de auto-eficácia, como apontado pela literatura tende a possibilitar mais comprometimento e compartilhamento por parte dos professores. Esses fatores associados ao provável entusiasmo, geralmente advindo de um estado de satisfação, podem promover mais abertura, permitindo de fato, que o apoio vindo do corpo administrativo, dos colegas por meio de elogios, críticas, orientações se estabeleça via persuasão.

Mullholand e Wallace (2001) encontraram ao realizarem um estudo de caso no ensino de ciências, que uma das fontes de informação mais evidente foi a persuasão vinda dos alunos da professora investigada, sobretudo em função do entusiasmo apresentado pelas crianças. No entanto, como alerta Bandura (1997) deve-se levar em consideração quem são aqueles que persuadem, a credibilidade dessas pessoas, o quanto de conhecimento apresentam sobre a natureza da atividade em questão e o significado atribuído a elas. É possível que a baixa correlação negativa entre persuasão e tempo de experiência, assim como da percepção de liberdade para

²⁸ “The efficacy impact of physiological arousal on self-efficacy, therefore, will vary depending on the situational factors singled out and the meaning given to them” (BANDURA, 1997, p. 107).

expressar idéias, possa ser explicada pela pouca sensibilidade dos professores a essa fonte de informação. Dessa forma, com o passar dos anos, a crença de eficácia tende a se tornar estável de maneira que, dizer simplesmente que o professor é capaz pode não ser suficiente. Novamente Bandura (1997) pontua que será necessário mais do que isso. Para o autor, a persuasão social auxilia como parte de uma estratégia multifacetada para elevar a crença de auto-eficácia, servindo como um adjunto a mais para promover influências sobre a auto-eficácia.

Com relação ao fator 4 – Experiências diretas – houve baixa correlação positiva apenas com a satisfação como docente e com o apoio do corpo administrativo. Nos estudos que investigam a constituição da auto-eficácia docente, as experiências diretas são apontadas como a fonte mais incidente sobre a auto-eficácia (BANDURA, 1997; MULHOLLAND e WALACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) encontraram correlação moderada entre as experiências diretas e a auto-eficácia de professores novatos e experientes ao examinarem tais experiências como satisfação com o desempenho profissional passado. Resultados semelhantes foram encontrados por Mulholland e Wallace (2001) ao examinarem, longitudinalmente, o caso de uma professora de ciências na transição do estágio curricular para a prática como docente. Segundo os autores e em concordância com as postulações teóricas, as experiências de ensino foram a influência mais poderosa na constituição da confiança e percepção de competência da professora.

No contexto da Educação Física, levar as crianças a aprenderem sobre a cultura corporal por meio dos mais diversos conteúdos, discutir aspectos históricos, culturais, técnico-táticos dos esportes com adolescentes, incluir todos os alunos na aula proporcionando-lhes experiências de sucesso são, dentre uma infinidade de possibilidades, alguns exemplos de situações que podem contribuir para o fortalecimento da auto-eficácia dos professores na escola. É provável que os

professores na escola ao vivenciarem estas ou outras situações semelhantes possam, também, se sentirem satisfeitos por isso, ainda mais quando há suporte e reconhecimento do corpo administrativo da escola.

Apoio e a qualidade da liderança de diretores são variáveis importantes na realização do trabalho docente, uma vez que podem possibilitar a criação de um clima favorável ao desenvolvimento das atividades escolares, do trabalho em equipe e de forte comprometimento com altos níveis de realização, conforme assinalam Lee, Dedrick e Smith (1991) e Bandura (1997). É razoável pensar que esse tipo de apoio se faz por meio de ações concretas no interior da escola e é provável que essas ações possam contribuir de forma direta para a auto-eficácia dos professores, já que boa parte deles (46%) relatou receber apoio suficiente deste segmento nas escolas.

As análises de regressão mostraram que tanto para a EFAED (4,0% da variância total da escala) quanto para as subescalas relacionadas com a persuasão social (5,9% da variância explicada) e as experiências diretas (8,1% da variância explicada), a satisfação como docente foi a variável que mais contribuiu para a explicação da auto-eficácia docente e das fontes de informação. Sobre a relação dessa variável com a crença de auto-eficácia docente, Caprara et al. (2003) afirmam que quanto mais alguém acredita na própria auto-eficácia num dado contexto, maior será a satisfação percebida naquele contexto, de maneira que a satisfação no âmbito da docência pode ser um elemento decisivo no ensino de atitudes com relação à escola tanto quanto para o aumento da motivação e do desempenho dos professores e alunos.

Dado que os professores do presente estudo encontram-se na fase denominada “Diversificação” (Hubberman, 1992 citado por RANGEL BETTI e MIZUKAMI, 1997) é provável que a satisfação possa representar uma variável importante para a auto-eficácia, já que os professores tendem a se sentir mais motivados, persistentes, ousados e com reduzida incerteza dos anos iniciais como docente. É provável que as oportunidades vivenciadas durante os anos de docência, principalmente as experiências de sucesso, possam servir como referência para que o

sentimento de satisfação esteja presente como fonte de motivação na avaliação da capacidade para ensinar.

Bandura (1997) explica que a auto-eficácia exerce um papel chave na auto-regulação da motivação, pois dada a capacidade de antecipação que possuem, as pessoas formam crenças a respeito do que podem ou não fazer e estabelecem planos de ação a serem seguidos. Por criarem uma condição de pareamento (*matching*) entre a auto-satisfação e os objetivos, as pessoas dão direção ao que irão realizar, criando incentivos para persistirem até que estes sejam alcançados. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) reafirmam a posição de Bandura quando destacam que o desenvolvimento de um elevado senso de auto-eficácia pode pagar dividendos (*pay dividends*) de maior motivação, maior esforço, persistência e resiliência ao longo do desenvolvimento da carreira dos professores, especialmente quando estes objetivam fazer mudanças e experimentar novos desafios.

As fontes de informação de auto-eficácia e a auto-eficácia docente.

Finalmente e, em busca da identificação das fontes que estiveram correlacionadas com a auto-eficácia docente, encontrou-se correlação muito significativa entre a EFAED e a AEP, porém não equitativamente com as quatro fontes, confirmando as postulações da teoria quanto à constituição das crenças de auto-eficácia. Assim, como posto pela teoria, a contribuição das fontes ocorre em diferentes caminhos, uma vez que depende da avaliação que o professor faz, tanto da tarefa de ensino quanto das competências que possui para realizá-la nas condições em que se encontra. O que significa dizer que a forma como cada fonte incide (impacto) sobre a auto-eficácia depende do processamento cognitivo destas informações, isto é, do que é lembrado e do valor (significado) que estas representam para o professor.

Bandura (1997) explica que as fontes que carregam algum valor de eficácia variam quanto ao grau de informação, de relação e de complexidade com o julgamento da auto-eficácia. Segundo ele, as relações podem ser lineares (quanto maior a contribuição de um fator, maior a auto-eficácia) e curvilíneas (nível moderado é mais adequado do que níveis baixo ou alto). Por exemplo, dada a contribuição das experiências diretas como fonte de informação de capacidade, é provável que quanto mais e significativas experiências positivas no ensino acompanham o professor, maior será a auto-eficácia para realizá-lo. O mesmo parece não ser verdadeiro quando se trata dos estados fisiológicos e afetivos, pois em níveis menores ou maiores, a ativação fisiológica irá depender de como o professor julga tais reações, o que poderá provocar estados de ansiedade ou mesmo de apatia e desmotivação.

As fontes de informação que apresentaram correlação positiva significativa com a auto-eficácia foram a Persuasão social (nas duas dimensões do construto) e as Experiências vicárias (apenas para o manejo da classe). Já, as Experiências diretas apresentaram diferença altamente significativa para as duas dimensões da auto-eficácia, de forma que essa fonte foi a única que entrou na análise de regressão, explicando 9,6% da variância total. Novamente, este resultado corrobora com os estudos apresentados pela literatura (MULHOLLAND e WALACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007) quanto à contribuição dessa fonte (experiências diretas) na constituição da auto-eficácia docente, bem como com as afirmações do referencial teórico.

De fato, além disso, tem sido teoricamente explicitado sobre o valor das experiências diretas como fonte de maior influência na constituição da auto-eficácia (BANDURA, 1997) face à evidência de capacidade que essa fonte carrega. No caso da docência, é comum o apontamento dos professores, valorizando as experiências vivenciadas, durante a formação profissional (SILVA, AZZI e IAOCHITE, 2005; VENDITTI JR, 2005), no início da carreira (GINNS e WATTERS, 1996) ou mesmo após anos de experiência (WOLTERS e DAUGHERTY, 2007) e em diferentes áreas de ensino.

Todavia, é importante considerar que a experiência direta como fonte de informação da auto-eficácia deve ser encarada não como algo pronto e acabado, mas deve ser compreendida como um comportamento que é dinâmico, multideterminado, construído, organizado e controlado pelo processamento cognitivo de uma série de informações que estão contidas nessa ação e pelas sub-habilidades cognitivas e auto-regulatórias, que tendem a se fortalecer na medida em que esta ação obtém sucesso ao longo do tempo. Assim, levar um aluno a aprender diferentes gestos de quaisquer práticas corporais, por exemplo, não deve ser encarado como algo mecânico, como mera transposição da aprendizagem, obtida nas experiências de formação ou mesmo pessoais, em que pesem alguma importância para o professor. É necessário que o professor reconheça a necessidade de avaliar as condições do contexto em que se encontra, as competências que possui para isso, bem como refletir sobre as conseqüências de suas ações no desenvolvimento desse processo.

Construir a auto-eficácia por meio das experiências diretas, envolve, segundo Bandura (1997) a aquisição de condições (*tools*) cognitivas, comportamentais e auto-regulatórias para criar e executar as ações necessárias para gerenciar as mudanças que ocorrem. Reafirma ainda a necessidade de compreensão da complexidade desse processo, quando declara que “[...] ter conhecimento e habilidades não produz altas realizações se falta às pessoas auto-segurança para usá-las bem”²⁹(p.80). Como já citado anteriormente, os momentos de formação acadêmica podem se tornar, dependendo de como os professores formadores selecionam, organizam e gerenciam os múltiplos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, excelentes oportunidades para além da obtenção dessas condições, construírem crenças elevadas de auto-eficácia, junto aos futuros professores.

Como já citado, o estudo das fontes de informação da auto-eficácia docente é relevante na medida em que auxilia na compreensão de como a crença é

²⁹ “[...] having knowledge and skills does not produce high attainments if people lack the self-assurance to use them well” (BANDURA, 1997, p.80).

constituída. Essa compreensão pode fornecer pistas importantes para o planejamento de estratégias que possibilitem o fortalecimento dessas crenças dos professores em formação e em exercício. O instrumento relativo às fontes de auto-eficácia aplicado nessa investigação apresentou dados psicométricos que permitiram sua utilização e, dado a sua originalidade no cenário brasileiro, requer novos estudos no sentido de buscar mais evidências que contribuam para o processo de validação. Assim, é possível pensar que outros itens possam ser incluídos, bem como alterações possam ser feitas aos itens já existentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria social cognitiva proposta por Bandura em meados da década de 1980, mais precisamente em 1986, com o lançamento da obra “Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory” completa vinte e um anos, atingindo a “maioridade” acadêmica. Essa relativa recenticidade é apenas aparente quando se mergulha na extensão de possibilidades e inserções que esse referencial foi e tem sido estudado e referendado ao longo desses anos. Indubitavelmente, os dados relativos de um sem número de investigações realizadas sob os pressupostos desse referencial, representam a maturidade e o reconhecimento acadêmicos ao longo desse tempo. Pautado na perspectiva de que o indivíduo é capaz de agir intencionalmente nas constantes trocas que realiza com o ambiente, esse referencial está em constante (re)construção e, com base nos pressupostos que explicam e orientam o comportamento humano tem sido amplamente representado, especialmente pelas investigações sobre as crenças de auto-eficácia em diversos contextos.

No âmbito da docência, as pesquisas sobre as crenças de auto-eficácia de professores vêm, ao longo de mais de um quarto de século, construindo um *corpus* de conhecimento teórica e empiricamente respaldado por um extenso conjunto de estudos que pretende, dentre outros objetivos, buscar compreender o papel do contexto, dos professores, dos demais envolvidos com o ensino, como alunos, familiares e equipe administrativa. E ainda busca as possíveis relações e implicações que se estabelecem entre todas essas variáveis.

A presente investigação teve como objetivos conhecer em que medida os professores avaliam algumas variáveis presentes no contexto da prática pedagógica, além de identificar e analisar o nível de auto-eficácia de docentes de Educação Física no contexto escolar, as fontes de informação que constroem essas crenças, bem como verificar em que medida as variáveis investigadas mediam as crenças de auto-eficácia e as fontes de informação de auto-eficácia desses professores. As considerações finais,

tanto quanto as limitações do estudo, as implicações educacionais e o direcionamento para futuros estudos estão encaminhados tendo esses objetivos como referência, inclusive para as colocações a respeito desses aspectos.

Os resultados deste estudo fornecem evidência para assumir que os professores avaliaram o contexto de forma que este apresenta condições suficientes para boa parte das variáveis questionadas contradizendo, em parte, os achados na literatura, especificamente aquelas relacionadas à Educação Física. Por outro lado, reafirmou a recorrência de aspectos como a infra-estrutura, agindo desfavoravelmente ao trabalho do professor. Conhecer o contexto em que a atividade docente se concretiza é, pelo referencial assumido neste estudo, fundamental para se compreender como o professor avalia as capacidades que possui para ensinar conforme assinalam Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005) e Woolfolk Hoy e Davis (2006). Tal consideração é importante na medida em que a teoria é postulada sob o princípio da reciprocidade triádica, o qual reconhece a interação entre as demandas do ambiente, do indivíduo e de seu comportamento.

Segundo Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005) o modelo de eficácia do professor proposto por Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) sugere que os professores fazem julgamento de eficácia, em parte, por avaliar os recursos e restrições em contextos de ensino específicos. Conhecer as oportunidades e restrições do ambiente possibilita ao professor agir na direção de se buscar soluções, ainda que muitas vezes pela via da improvisação, repensando e replanejando suas ações no sentido de superar as dificuldades. Da mesma forma, esse conhecimento pode, por meio de pesquisas de levantamento, por exemplo, oferecer aos cursos de formação inicial e continuada, informações importantes advindas da voz do professor que exerce a docência e conhece, portanto, a realidade com a qual convive cotidianamente.

Há que se considerar que a análise dos resultados sobre a caracterização do contexto desse estudo deva ser observada com atenção, dado que cada variável foi investigada por meio de uma única questão. Embora esse procedimento não

comprometa a validade dos apontamentos feitos pelos professores, reconhece-se que, de fato, a questão aplicada pode não dar conta de representar a extensão do julgamento do professor, dado as graduações especificadas no instrumento como, por exemplo, pouco, muito, suficiente etc. Por outro lado, o instrumento buscou contemplar variáveis freqüentemente apontadas na literatura relacionadas tanto às crenças de auto-eficácia de professores, quanto àquelas relatadas pelos professores de Educação Física. Conforme salienta Bandura (1997), o ambiente é parte de uma relação dinâmica e recíproca entre os fatores pessoais e o comportamento, de maneira que as forças implicadas em cada um desses fatores não são iguais e nem sempre estão todas presentes ao mesmo tempo. Isso, especificamente no contexto das aulas de Educação Física na escola, representa, mesmo os professores atribuindo ao ambiente as dificuldades que enfrentam para realizar intervenções de qualidade, apenas parte de um processo mais abrangente.

Conhecer o contexto permite construir práticas pedagógicas mais ajustadas à realidade que se possui e de se conseguir realizar os objetivos que orientam os planejamentos da disciplina no contexto escolar. Desta forma, esse conhecimento possibilita ao professor estabelecer condições possíveis para o desenvolvimento do ensino, considerando os espaços, os recursos materiais e a infraestrutura de maneira geral para realizar o trabalho. Identificar em que medida os professores, que neste caso são experientes, avaliam o contexto e as condições pessoais (nível de satisfação, por exemplo) e materiais (quadras, equipamentos, materiais etc.) fornece pistas de diferentes ordens – política, profissional e pessoal, bem como de diferentes instâncias – secretarias de educação, conselhos de ensino, a própria instituição escolar, o que pode afetar a qualidade do trabalho do professor e de suas experiências frente ao ensino.

Nessa direção, a realização de estudos que utilizem instrumentos de medida capazes de captar mais aspectos do contexto pode revelar detalhes que não foram captados aqui nessa investigação. Outra possibilidade é a realização de estudos focalizados, como, por exemplo, junto às escolas de uma dada Diretoria de Ensino ou

mesmo num agrupamento menor de escolas de um município. Pode-se incidir na configuração desse contexto a captação de particularidades como o investimento que se tem feito para a disciplina de Educação Física nessas escolas, os aspectos da cultura regional, como, por exemplo, a valorização que alunos, professores, familiares e a própria escola dão à disciplina e aos objetivos que esta persegue, assim como a concepção de corpo e de saúde. É relevante salientar que os resultados obtidos acerca do contexto retratam particularidades de uma região do estado de São Paulo que podem não se configurar para outras amostras sugerindo, portanto, atenção quanto à generalização destes resultados.

Os professores apresentaram elevada auto-eficácia, confirmando as expectativas iniciais. Isso, de fato apenas pode (já que o estudo não utilizou métodos mais diretos de investigação, como a observação sistematizada das aulas) ser altamente significativo para as tão esperadas e mais que urgentes mudanças para a disciplina no nível escolar, dada a importância e o papel da escola na construção de valores e princípios para crianças e jovens. Atrelada aos altos escores da crença de auto-eficácia docente está a inferência de que, alunos e professores possam se beneficiar das conseqüências que esta condição pode levar ao comportamento de ambos em termos das escolhas que fazem, dos objetivos que estabelecem, do nível de esforço, persistência e motivação que colocam nas ações que realizam, considerando que as crenças de auto-eficácia, além de outros mecanismos, afetam esses processos.

Como já mencionado em capítulos anteriores, a literatura tem exaustivamente mostrado para professores, alunos, escolas, o entorno da escola e as conseqüências de se possuir elevadas crenças de auto-eficácia. Caprara et al. (2003) sintetiza afirmando que professores auto-eficazes podem contribuir para criar e manter as condições para o melhor funcionamento da escola como um todo. Ross, Cousins, Gadalla (1996) já afirmavam dizendo que a auto-eficácia dos professores tem um poderoso efeito sobre os objetivos que estes estabelecem para si próprios e como eles interpretam os resultados das ações que realizam. Como se trata de um estudo transversal, cuja mensuração se pautou numa única medida, num tempo e espaço

determinados, os resultados aqui expostos devem ser avaliados, considerando essa condição. Embora, a amostra seja composta por professores de diferentes regiões do estado de São Paulo, grande parte se concentra no Vale do Paraíba, o que sugere cautela para a generalização desses resultados, em função das condições contextuais, de formação inicial e continuada desses professores. Os resultados também confirmam a variação da força da crença de auto-eficácia dentre as diversas ações que compõem a atividade de ensino. Os professores se julgaram ligeiramente menos capazes para algumas ações em relação às outras, como, por exemplo, mobilizar a família para auxiliar nas atividades escolares dos filhos, ajustarem as atividades num nível individual para os alunos, apenas para citar algumas.

Conhecer em que medida os professores se percebem mais e menos capazes para determinadas tarefas na sala de aula pode ser importante para que tanto os professores quanto o corpo administrativo da escola (diretor, coordenador pedagógico etc.) desenvolvam a consciência das próprias limitações, se auto-regulem para manter o controle quando as coisas não ocorrem como o esperado e desenvolvam estratégias para enfrentar, persistir e superar as adversidades. Igualmente importante é pensar que essas recomendações podem servir para os professores formadores no sentido de planejar situações extraídas da realidade prática dos professores em serviço e adequá-las para os alunos em formação para a docência no sentido de que estes “conheçam” a realidade e desenvolvam crenças de auto-eficácia, elevadas ainda durante a formação.

Vale reafirmar que o presente estudo está pautado num referencial teórico que vem, ao longo do tempo, confirmando empiricamente as proposições e postulações teóricas que o fundamentam. Isso significa que o planejamento e a execução do estudo, bem como a análise dos resultados encontrados sobre as crenças de auto-eficácia dos professores foram realizados considerando tais aspectos. Segundo Bandura (1997, p.34) “é importante distinguir entre teoria social cognitiva e o componente auto-eficácia da

teoria, a qual opera em concordância com outros determinantes na teoria para governar o pensamento humano, motivação e ação”³⁰.

Sobre essa vinculação do construto a um referencial mais amplo e complexo, Azzi e Polydoro (2006) pontuam que, embora a auto-eficácia possa ser investigada de forma independente da teoria social cognitiva, está contida nessa teoria e mantém, segundo as autoras, “elos teórico-explicativos” (p.18). Desta forma, acredita-se que os resultados da presente investigação agregam conhecimentos aos estudos já realizados, ao menos no que tange à especificidade do contexto e da disciplina investigados, pois conforme destacado na literatura, a produção de pesquisas no campo da Educação Física, sobretudo no âmbito escolar é ainda restrita (SO, SHARPE, KLOCOW, MARTIN, 2001; MARTIN e KULINNA, 2003).

Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros utilizando também amostras maiores na tentativa de se conseguir um panorama (fotografia) dos professores de Educação Física no sentido de se conseguir, a partir dessas informações, pensar em orientações mais direcionadas à especificidade das ações que os professores dessa área desenvolvem ao longo do exercício da docência, sobretudo no contexto escolar. Estudos longitudinais empregando métodos diferentes e/ ou combinados de investigação são bem-vindos, principalmente no estágio atual de desenvolvimento do construto da auto-eficácia docente, conforme assinalam Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998). Os autores comentam sobre a superação das dificuldades encontradas na mensuração do construto no início dos estudos. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) reforçam essa idéia, afirmando que os estudos longitudinais poderiam permitir a observação da variabilidade (fluência) e da estabilidade das crenças de auto-eficácia dos professores.

Caprara et al. (2003) e Labone (2004) já apontavam para a necessidade de estudos sobre a auto-eficácia docente empregando métodos qualitativos com base

³⁰ “It is important to distinguish between social cognitive theory and self-efficacy component of the theory, which operates in concert with other determinants in the theory to govern human thought, motivation, and action”.

em paradigmas mais interpretativos. Caprara et al. ao proporem um modelo que investigava o papel da auto-eficácia e da eficácia coletiva sobre a satisfação de professores italianos, destacaram que a investigação desses construtos via observação direta do comportamento do professor associada com entrevistas poderia ajudar a esclarecer a natureza das relações entre as crenças e o efetivo comportamento do professor. Aliás, Gibson e Dembo (1984) já haviam utilizado a observação como forma de melhor compreender o comportamento do professor em sala de aula.

O investimento de esforços em pesquisas que objetivem estudar as crenças de auto-eficácia em diferentes estágios da carreira profissional do docente também poderá oferecer informações significativas para a compreensão de como os professores selecionam as informações, quais são as fontes e de que maneira as crenças de auto-eficácia se comportam ao longo da carreira docente. É provável que, em função das diferentes características e preocupações que cercam os professores nesses estágios, as crenças de auto-eficácia sejam de alguma forma e com algum peso, afetadas por tais características desses períodos .

Antecedendo a estes períodos, outra possibilidade de investigação é durante os períodos de formação para a docência conforme sugere a literatura (GAITH e SHAABAN, 1999; LIN e GORREL, 1997; TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2002; 2007; WOOLFOLK HOY e BURKE SPERO, 2005, dentre outros). A relevância dessas investigações nessa fase reside na premissa de que as crenças de auto-eficácia são mais maleáveis no início da aprendizagem e mais resistentes às mudanças, uma vez que são formadas. Considerando que os professores do estudo são tidos como experientes na carreira docente, é provável que as crenças de auto-eficácia deles sejam mais resistentes às mudanças. Mesmo considerando que estas foram consideradas elevadas, parece necessário destacar a necessidade de desafiar ainda mais a capacidade dos professores para que essa “confiança inabalável” não seja confundida ou se transforme em comodismo e repetitividade nas ações que realizam. Ainda que dados de pesquisas confirmem essa premissa da maleabilidade/estabilidade, há que se lembrar do constante dinamismo, da reciprocidade das relações do indivíduo

com o meio, segundo a teoria social cognitiva, o que possibilita, portanto, a ocorrência de mudanças como produto dessas interações.

Compreender como as crenças de auto-eficácia são constituídas, a partir do processamento das informações, advindas das quatro fontes de informação sugeridas pela teoria – experiências diretas, vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos – tem sido um importante e atual desafio para as pesquisas sobre auto-eficácia de professores. Os resultados aqui apresentados confirmaram as proposições de Bandura (1997) acerca dos tipos de fontes que foram significativas para a construção da auto-eficácia dos professores, como também da relevância das experiências diretas e da persuasão em conjunto com outras fontes.

A construção de um instrumento para a identificação das fontes de informação de auto-eficácia de professores com índices psicométricos de confiabilidade satisfatórios, considerando o caráter exploratório das análises, pode ser tida como uma contribuição do estudo, dado a originalidade desse esforço, tendo em vista a inexistência de instrumentos dessa natureza na literatura nacional corrente até o presente momento. A literatura tem incentivado essa compreensão, dado o papel mediacional que essas crenças assumem para o funcionamento humano, por meio da influência sobre os processos cognitivos, afetivos, de seleção e motivacionais (BANDURA, 1997; MULHOLLAND e WALLACE, 2001; PAJARES, 2006; WOLTERS e DAUGHTERTY, 2007; dentre outros).

Pajares (2006), ao realçar a importância das experiências diretas para a construção da auto-eficácia no cenário acadêmico, afirma que as intervenções educacionais deveriam ser planejadas, levando essas informações em consideração, haja vista que estas experiências diretas de sucesso carregam informação genuína de capacidade. Wolters e Daugherty (2007) apontam para a mesma direção e sinalizam para a aplicação dessas experiências nos momentos de formação e treinamento profissional.

A título de implicações educacionais sobre a identificação das fontes de informação para a construção de elevadas crenças de auto-eficácia, é necessário empregar esforços no sentido de esclarecer, além do tipo de fonte mais influente, qual é o impacto destas sobre as crenças de auto-eficácia de futuros professores, dos professores novatos e daqueles mais experientes. Deve-se esclarecer ainda se há diferenças em função da especificidade da disciplina, das estratégias utilizadas pelo professor etc. Essas descobertas poderão contribuir para a formação de futuros professores e para aqueles que estão envolvidos com programas de formação continuada. Professores precisam conhecer o que contribui e de que forma isso ajuda nos julgamentos que fazem a respeito das próprias capacidades para ensinar. Uma vez que esse (auto)conhecimento está claro para os professores, os quais valorizam esse conhecimento, é provável que haja mais esforços em maximizar o potencial das informações que agregam significado ao julgamento das capacidades que possuem para ensinar, além de exercer algum controle sobre as informações que serão efetivamente processadas e, ainda, se constituirão como referências para análise das próprias capacidades. Novamente, a proposição de métodos investigativos de natureza em conjunto ou não com instrumentos escalares pode refletir em ganhos substanciais para a compreensão e futuros encaminhamentos sobre a origem das crenças de auto-eficácia dos professores (HENSON, 2001b; LABONE, 2004; SHAUGHNESSY, 2004) e, em especial, no caso da docência em Educação Física.

Há, contudo, que se destacar a necessidade de novos estudos, utilizando a Escala de Fontes de Auto-eficácia docente proposta neste trabalho com o intuito de se buscar mais evidências ou confirmar as já obtidas acerca das análises de confiabilidade e validade do instrumento ampliando, se possível, a utilização para contextos de ensino diferentes do investigado nesse trabalho. Sobre a investigação das fontes de informação da auto-eficácia surgem questionamentos como: Quais são as fontes proeminentes na construção da auto-eficácia de professores em diferentes estágios do desenvolvimento profissional? Como os professores mais experientes integram a informação advinda das fontes? Quais são as fontes, em que medida e como as experiências vivenciadas durante a formação para a docência exercem

influência sobre a capacidade de ensinar dos professores? Estas e outras questões ainda necessitam ser investigadas para que o construto da auto-eficácia continue a avançar no desenvolvimento da maturidade acadêmica (HENSON, 2001a; LABONE, 2004).

Tanto a busca de evidências sobre possíveis associações entre as variáveis relacionadas à atividade docente, quanto àquelas presentes no contexto da docência com as crenças e fontes de informação da auto-eficácia de professores têm sido incentivadas pelas pesquisas, conforme os estudos de Caprara et al. (2003), Ghaith e Shaaban (1999), Lee, Dedrick e Smith (1991), Looney (2003), Ross, Cousins, Gadalla (1996), Torre Cruz e Casanova Arias (2007), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002) e Woolfolk Hoy e Spero (2005). Estes estudos mostraram diferentes possibilidades de associações entre variáveis, como, por exemplo, gênero, organização da instituição e condições de trabalho, suporte da direção e satisfação profissional, com as crenças de auto-eficácia de professores em contextos bastante variados – escolas urbanas e rurais, ensino fundamental e médio, professores de escolas italianas, norte-americanas e espanholas.

Os resultados desses estudos e da presente investigação confirmam que tais associações variam, tanto na participação das variáveis, como na força com que estas se relacionam com as crenças de auto-eficácia dos professores. As variáveis que neste estudo foram assumidas como relativas à atividade docente, estiveram mais associadas com a dimensão da Intencionalidade da Ação Docente, enquanto que aquelas relacionadas com o contexto se associaram significativamente com o manejo da classe. Da mesma forma, parte dessas variáveis esteve modestamente associada às fontes de informação da auto-eficácia, principalmente com a persuasão social e com as experiências diretas. As análises de regressão revelaram resultados que permitem investigações futuras mais aprofundadas quanto às contribuições que variáveis como satisfação pessoal, percepção de sentir-se preparado para a docência, a infra-estrutura e as experiências diretas podem assumir no julgamento dos professores com relação a auto-eficácia e às fontes de informação que a constituem.

De fato, esforços nessa direção parecem válidos na medida em que compreender as relações entre as variáveis que são consideradas pelos professores como importantes na constituição da capacidade para ensinar, fornece pistas para se refletir sobre os processos de formação inicial e continuada para a docência, pois possibilita a seleção de estratégias apropriadas para planejar e desenvolver situações de ensino que promovam o prazer de estudar para aprender a ser professor. Condição que, aliás, também se constrói cotidianamente no exercício da docência ao longo da carreira, promovendo estratégias de ensino diversificadas como a resolução de problemas, levando o futuro professor e mesmo aquele em serviço, a encontrar respostas adequadas para as diferentes realidades que irão enfrentar no que tange à infra-estrutura e às condições materiais das escolas onde exercerão ou estão exercendo a docência.

No caso da Educação Física, isso pode ser ainda mais necessário dado as especificidades que tanto o conteúdo quanto as formas que professores utilizam para desenvolvê-los requerem como disciplina na escola. Associados a isso, incorrem outros desafios já mencionados, como a progressiva evasão das aulas com o decorrer da escolaridade, a pouca importância atribuída à disciplina pelos alunos e até por outros segmentos como familiares, os próprios pares etc. Fatos que, por si só reforçam a necessidade de que aprendizes da docência e professores em serviço acreditem que poderão superar tais desafios. O desenvolvimento dessas ou outras estratégias se concretizará por meio de experiências que, de alguma forma e com pesos diferentes, poderão incidir sobre a interpretação das fontes de informação da auto-eficácia pelas pessoas. Se isso ocorre de fato, o cuidado ao planejar experiências de ensino parece, então, ser redobrado já que tais experiências poderão ser interpretadas de diferentes formas, dependendo do quão auto-eficazes estes se percebem.

Além disso, tais experiências que contêm informações efetivas de capacidade (diretas) poderão ser realizadas por diferentes alunos/professores com competência para tal, assumindo o papel de modelos para seus pares. Estes alunos receberão feedback dos professores e dos pares (persuasão social), o que, certamente,

os levarão a perceber diferentes níveis de ativação (prazer, medo, vergonha etc.). Tendo em mente que as análises aqui realizadas entre as variáveis e a crença de auto-eficácia de professores são de ordem correlacional e não implicam, portanto relações de causa e efeito, os resultados incitam a realização de outros estudos que possibilitem testar novos modelos e compreender, mais especificamente, os efeitos dessas e outras relações entre as diversas variáveis que estão presentes no processo de ensino, nas crenças e fontes de informação da auto-eficácia de professores.

Por fim, há que se considerar a necessidade de novas investigações no campo da docência, com foco na área da Educação Física, utilizando o referencial da teoria social cognitiva como fundamentação teórica em razão das contribuições que este pode fornecer para melhor se compreender a complexa, mutável, intrínseca e fascinante relação entre o pensamento e a ação dos professores, desde a formação inicial até a prática profissional. Acredita-se que essas investigações poderão favorecer, para além da validade empírica da teoria, um repensar em diferentes direções acerca do processo de formação profissional de professores de Educação Física. Sem a pretensão de esgotar os inúmeros caminhos de investigação, buscou-se trazer esclarecimentos sobre a força e os fatores que influenciam as crenças de auto-eficácia. Estudos que favoreçam a reflexão dos professores sobre as ações na sala de aula, bem como os efeitos destas sobre o julgamento da própria capacidade para ensinar, parecem ser importantes. A utilização de metodologias como a pesquisa-ação e grupos focais podem trazer informações que levem os professores a ressignificarem suas ações/experiências em função de conhecerem de forma aprofundada o valor destas para o processo da docência. A investigação dos fatores contextuais e a influência de um conjunto de variáveis ou de uma delas em particular, em face de diferentes realidades, como, por exemplo, escolas públicas urbanas, rurais, privadas, com pouco/muito recurso, de tempo integral e/ ou parcial poderão esclarecer, ainda mais, o papel do meio para o funcionamento das crenças de auto-eficácia docente em condições diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLISON, K.R., DWYER, J.J., MAKIN, S. Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. **Health Education and Behavior**, v.26, n.1, p.12-24,1999.

ALMEIDA, P. C. A. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores**: o caso da psicologia da educação. 2005, 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

AMOROSE, A.J., SMITH, P.J.K. Feedback as a source of physical competence information: Effects of age, experience and type of feedback. **Journal o Sport and Exercise Psychology**, v.25, n.3, 2003.

ANDERSEN, A.M.; DRAGSTED, S.; EVANS, R.H.; SORENSEN, H. The relationship between changes in teachers' self-efficacy beliefs and the science teaching Environment of Danish first-year elementary teachers. **Journal of Science Teacher Education**, v.15, n.1, p.25-38, 2004.

AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.9-23.

AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora 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, 1977.

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

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

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

BANDURA, A. Guide for creating self-efficacy scales. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 307-338.

BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, S.C., MAITINO, E.M. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, PRG, p.23-32, 2004.

BETTI, M., BETTI, I.C.R. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1., p.10-15, 1996.

BETTI, M., ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C., DESBIENS, J-F. (Orgs.) **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.

BRACHT, V., PIRES, R., GARCIA, S.P., SOFISTE, A.F.S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.23, n.2, p. 9-29, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Resolução nº. 7**, de 31 de março de 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Área: Educação Física; Ciclos 3 e 4).

BRIEF, A.P., WEISS, H.M. Organizational behavior: affect in the workplace. **Annual Review of Psychology**, v.53, 279-307, 2002.

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

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: as crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.116-131.

BZUNECK, J.A. e GUIMARÃES, S.E.R. Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v.8, n.2, p.137-143, 2003.

CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI e STECA, P. Efficacy beliefs as determinants of teacher's job satisfaction. **Journal of Educational Psychology**, v.85,n.4, p.821-832, 2003.

CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., STECA, P., MALONE, P.S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of School Psychology**, v.44,n.6, p.473-490, 2006.

CHACÓN, C.T. Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. **Teaching and Teacher Education**, v.21, n.3, p.257-272, 2005.

CHAMBERS, S.M. The impact of length of student teaching on the self-efficacy and classroom orientation of pre-service teachers. **Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association**. San Antonio, TX, February 13-15, 2003.

CHASE, M.A. Sources of self-efficacy in Physical Education and sport. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.18, n.1, 76-89, 1998.

CHASE, M.A., EWING, M.E., LIRGG, C.D., GEORGE, T.R. The effects of equipment modification on children's self-efficacy and basketball shooting performance. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.65, n.2, p.159-168, 1994.

COLADARCI, T. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. **Journal of Experimental Education**, v.60, n.4, p.323-337, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A theoretical model of optimal experience. In: CSIKSZENTMIHALYI, M., CSIKSZENTMIHALYI, I.S. (Eds.) **Optimal experience psychological studies of flow in consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 3-14.

DAMAZIO, M.S. O ensino da Educação Física: a questão do espaço físico. In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2006, São Paulo. **Anais...**Revista brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p.370, 2006. Suplemento n.5.

DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, S.C. **Educação Física Escolar**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.

DARIDO, S.C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não-praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, 2004.

DARIDO, S.C. Os objetivos da educação física na escola. In: DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, p.64-79, 2005a. (Série Educação Física no Ensino Superior).

DARIDO, S.C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, p.64-79, 2005b. (Série Educação Física no Ensino Superior).

DARIDO, S.C. Avaliação em Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C., RANGEL, I.C.A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005c. p. 123-135.

DEFLANDRE, A., ANTONINI, P.R., LORANT, J. Perceived benefits and barriers to physical activity among children, adolescents and adults. **International Journal of Sport Psychology**, v.35, n.1, p.23-36, 2004.

DUBBERT, P. Physical activity and exercise: recent advances and current challenges. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.70, n.3, p.526-536, 2002.

EDWARDS, J.L. et. al. Teacher efficacy and school and teacher characteristics. **Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York, April, 1996.

EGYED, C.J., SHORT, R.J. Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. **School Psychology International**, v.27, n.4, p.462-474, 2006.

FAIRCLOUGH, S., STRATTON, G. 'Physical education makes you fit and health'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. **Health Education Research**, v.20, n.1, p.14-23, 2005.

FELTZ, D.L., MAGYAR, M.M. Self-efficacy and adolescents in sport and physical activity. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 161-179.

FIVES, H. What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. **Paper presented at the American Education Research Association Annual Conference**, Chicago, April, 2003.

FRANCO, L. Esporte de aventura na escola: uma proposta pedagógica. In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2006, São Paulo. **Anais...** Revista brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p.363, 2006. Suplemento n.5.

FREGONESE, G.B. **Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2000.

FRIEDMAN, I.A. Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. **Social Psychology of Education**, v.6, n.3, p.191-215, 2004.

FRIEDMAN, I.A., KASS, E. Teacher self-efficacy: A Classroom-organization Conceptualization. **Teaching and Teacher Education**, v.18, n.6, p.675-86, 2002.

GAITH, G., SHAABAN,K. The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. **Teaching and Teacher Education**, v.15, n.5, p.487-496, 1999.

GALVÃO, Z. **A interação professor-aluno em aulas de Educação Física Escolar**. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro 1999.

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: A prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.65-72, 2002.

GARCIA, D.C. Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. **Urban Education**, v.39, n.3, p.290-315, 2004.

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

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

GINNS, I.S., WATTERS, J.J. Experiences of novice teachers: changes in self-efficacy and their beliefs about teaching. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York, April, 1996.

GODDARD, 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, 2004.

GUEDES, D.P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.1, p.10-14, 1999.

HAIR Jr., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, B., BURLEY, W., VILLEME, M., BROCKMEIER, L. An attempt to explicate teacher efficacy among first year teachers. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA, April, 1992.

HEBERT, E., LEE, A., WILLIAMSON, L. Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. **Journal of Research and Development in Education**, New York, v.31 n.4, p.214-25,1998.

HENNINGER, M.L. Lifers and trouperers: Urban Physical Education teachers who stay. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, n.2, p.125-144, 2007.

HENSON, R.K. Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. **Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange**, Texas, January, 2001a.

HENSON, R.K. The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n.7, p.819-836, 2001b.

HODGE, S.A. Teachers' perceptions of autonomy and administrative support as predictors of self-efficacy: The moderating roles of gender and experience. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.63, n.11-A, 2003. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 22/07/2006.

HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J. M. T., JONES, K. P. e REED, R. P. Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. **Teaching and Teacher Education**, v.18, n.7, p. 1-25, 2002.

HUTCHINSON, W. An Investigation of teacher stress and efficacy. **Research report**. 1998. Disponível em: <<http://eric.ed.gov>> Acesso em 25 jul 2006.

IAOCHITE, R.T. **A prática de atividade física e o estado de fluxo**: implicações para a prática do futuro profissional em Educação Física. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

IAOCHITE, R.T. Aderência ao exercício e crenças de auto-eficácia. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.127-148.

INEP. Ministério da Educação. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

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 Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education**, New Orleans, April, 2000.

KNOBLAUCH, D., WOOLFOLK HOY, A. "Maybe I can teach *those* kids". The influence of contextual factors on student teachers' efficacy.... **Teaching and Teacher Education**, 2007 (in press).

KNOBLOCH, N.A., WHITTINGTON, M.S. Novice teachers' perceptions of support, teacher preparation quality, and student teaching experience related to teacher efficacy. **Journal of Vocational Education Research**, Virginia, v.27, n.3 p.331-341, 2002.

KOKA, A., HEIN, V. Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: a longitudinal study. **European Physical Education Review**, 2006, v.12, n.6, p.165-179.

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

LANTNER, M.L. Exploring teacher efficacy: Teachers' perceptions of the influence of collaboration and empowerment. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.64, n.5-A, 2003. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 22/07/2006.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. O abandono do magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. **Psicologia USP**, v.13, n.2, p.243-276, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 30 ago, 2006.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, 118, p.65-88, 2003.

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, 1991.

LEFREVE, J. Flow and the quality of experience during work and leisure. In: CSIKSZENTMIHALYI, M., CSIKSZENTMIHALYI, I.S. (Eds.) **Optimal experience psychological studies of flow in consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 307-318.

LEITHWOOD, K. e MCADIE, P. Teacher working conditions that matter. **Education Canada**, v.47, n.2, p.42-45, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

LIN, H-L., GORRELL, J. Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. **Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, Memphis, November, 1997.

LOHMAN, M.C. Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: A Case Study of Public School Teachers. **Performance Improvement Quarterly**, v.16, n.1, p.40-54, 2003.

LOONEY, L. **Understanding teacher's efficacy beliefs: the role of professional community**. Dissertation – Doctor of Philosophy (Faculty of the Graduate School). Maryland: University of Maryland, College Park, 2003.

LUMPE, A.T., HANEY, J.J., CZERNIAK, C.M. Assessing teachers' beliefs about their Science teaching context. **Journal of Research in Science Teaching**, v.37, n.3, p.275-292, 2000.

MAROCO, J. **Análise estatística: com utilização do SPSS**. Lisboa, PT: Edições Silabo, 2003.

MARSHALL, J., HARDMAN, K. The state and status of Physical Education in schools in international context. **European Physical Education Review**, v.6, n.10, p. 203-229, 2000.

MARTIN, J. J., KULINNA, P.H., EKLUND, R.C., REED, B. Determinants of teachers' intentions to teach physically active Physical Education classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.20, n.2, p.129-143, 2001.

MARTIN, J.J. & KULINNA, P.H. The development of a Physical Education teachers' physical activity self-efficacy instrument. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.22, n.2, p.219-232, 2003.

MARTIN, J.J., KULINNA, P.H. A Social Cognitive perspective of physical-activity-related behavior in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.24, n.3, p.265-281, 2005.

McAULEY, E., BLISSMER, B. Self-efficacy determinants and consequences of physical activity. **Exercise and Sport Sciences Review**, v.28, p.85-88, 2002.

MEANEY, K., GRIFFIN, L.K., HART, M. The effect of model similarity on girls' motor performance. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.24, n.2, p.165-178, 2005.

MOON, D.L. Teacher self-efficacy and decision making in the classroom. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.55, n.11-A, 1995. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 22/07/2006.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos**, Campo Grande, v.19, p.209-232, 2005.

MORITZ, S.E., FELTZ, D.L., FAHRBACK, K.R., MACK, D.E. The relation of self-efficacy measures to sport performance: a meta-analytic review. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.71, n.3, p.280-94, 2000.

MOTL, R.W., DISHMAN, R.K., WARD, D.S., SAUNDERS, R.P., DOWDA, M. FELTON, G., PATE, R.R. Examining social-cognitive determinants of intention and physical activity among black and white adolescent girls using structural equation modeling. **Health Psychology**, v.21, n.5, p.459-467, 2002.

MULHOLLAND, J., WALLACE, J. Induction and elementary Science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n.2, p.243-61, 2001.

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

NEVES, L.F. **Um Estudo Sobre as Relações entre a Percepção e as Expectativas de Professores e dos Alunos e o Desempenho em Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas – SP., 2002.

NIX, A.R.S. The impact of state mandates for physical education and environmental, personal, and professional variables on physical education teacher efficacy. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.59, n.6A, 1998. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 9/10/2006.

ONAFOWORA, L. L. Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. **Educational Research Quarterly**, Los Angeles, v.28, n.4, p.34-43, 2005.

ONOFRE, M., CARREIRO DA COSTA, F., MARCELO, C.G. Practical knowledge, self-efficacy, and quality of teaching: a multicase study in PE teachers. **Paper presented at AISEP International Congress**, Madeira, 2001.

PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory into Practice**, v.41, n.2, p.116-125, 2002.

PALMER, D.H. Sources of self-efficacy in a Science methods course for primary teacher education students. **Research in Science Education**, v36, n.4, p.337-353, 2006.

PARKER, M.J., GUARINO, A.J. A comparison of the efficacy Levels of preservice, internship, and inservice teachers. **Research Report.** Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINOTTI, G. S. A. **Avaliação de práticas educativas e de auto-eficácia dos professores.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Faculdade de Psicologia, 2003.

POLYDORO, S., WINTERSTEIN, P.J., AZZI, R.G., CARMO, A.P. & VENDITTI JR., R. Escala de Auto-Eficácia Docente de educação física. In: Machado, C. e cols. (Orgs). **Avaliação psicológica: formas e contextos**, v.10, p.330-337, 2004.

PRESSEY, J.E. Gender and the relationship between the dimensions of teacher efficacy. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.63, n.5-A, 2002. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 22/07/2006.

RANGEL BETTI, I.C., MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro v.3, n.2, p.108-115, 1997.

RICHARDSON, R.J., PERES, J.A.S., WANDERLEY, J.C.V., CORREIA, L.M., PERES, M.H.M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGGS, I.M. Gender differences in elementary Science teacher self-efficacy. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, April, 1991.

ROSÁRIO, L.F.R., DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n. 3, p. 167-178, 2005.

ROSS, J.A. Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. **Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies**, Calgary, June, 1994.

ROSS, J.A., COUSINS, GADALLA, T. Within-teacher predictors of teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.12, n.4, p.385-400, 1996.

ROTH, J.F. **The role of teachers' self-efficacy in increasing children's physical activity**. Dissertation - Doctor of Philosophy (Department of Kinesiology). Louisiana: Louisiana State University, 2005.

SADALLA, A.M.F.A., SARETTA, P. e ESCHER,C.A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R.G. e SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo Casa do Psicólogo, 2002. p.93-112.

SALLIS, J.F., PROCHASKA, J.J., TAYLOR, W.C. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. **Medicine and Science for Sports and Exercise**, v.32, n.5, p.963-975, 2000.

SHAUGHNESSY, M.F. An interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of teacher efficacy. **Educational Psychology Review**, v.16, n.2, p.153-176, 2004.

SCHMIDT, K.C., DUMMEL, C., BINOTTO, M.A., NASCIMENTO, J.V. O abandono da regência de classe de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo de caso. . In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2006, São Paulo. **Anais...Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, p.369, 2006. Suplemento n.5.

SCHUNK, D.H. e PAJARES, F. Self-efficacy in education revisited; empirical and applied evidence. **Big Theories: Research on Sociocultural Influences on Motivational and Learning**, 2004, p.115-138. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajaresBigTheories.pdf>> Acesso em 30 ago 2005.

SILVA, A. J. ; AZZI, R. G. ; IAOCHITE, R. T. Auto-eficácia percebida de professores de Educação Física em contextos inclusivos: um estudo inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA e MOTRICIDADE HUMANA, 4 e SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10, 2005, Rio Claro. **Anais...** Motriz, Rio Claro, v.11, n.1 (Supl.), p. s166.

SILVA, A.J., AZZI, R.G. **A percepção de auto-eficácia docente de Educação Física no processo de inclusão**. Relatório final (Iniciação Científica). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, 2004.

SO, H., SHARPE, T., KLOCKOW, J., MARTIN, M. Practice and implications of a correlational approach to motivation, efficacy, and behavior research in teacher education. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance**. San Diego, CA, April, 2002.

SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v.12, n.2, p.145-159, 1998.

STEELE-DADZIE, T.E. Relationships among teacher self-efficacy, student self-efficacy, and student performance. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.65, n.4-A, 2002. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 22/07/2006.

TERRA, J.D., LORENZETTO, L.A. Práticas de sensibilização corporal no resgate de valores: uma abordagem possível na educação física escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA e MOTRICIDADE HUMANA, 4 e SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10, 2005, Rio Claro. **Anais...** Motriz, Rio Claro, v.11, n.1 (Supl.), p. s186.

TORRE CRUZ, M.J., CASANOVA ARIAS, P.F. Comparative analysis of expectancies of efficacy in-service and prospective teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.23, n.5, p.641-652, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, e HOY, W.K. A Multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. **Review of Educational Research**, v.70, n.4, p. 547-593, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M. e WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v.7, p.783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M., GAREIS, C.R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct . **Journal of Educational Administration**, v. 42, n.5, p. 573-585, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**. New Orleans, April, 2, 2002.

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

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

TUCKER, E.R. The relationship between teacher morale and satisfaction, environmental robustness and sense of efficacy in a urban school district. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.65, n.3A, 2004. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 22/07/2006.

USDHHS. United States Department of Health and Human Services. **Physical activity and health**: a report of the surgeon general, 1996. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/prerep.htm>> Acesso em 20 jan 2005.

UTLEY, J., MOSELEY, C., BRYANT, R. Relationship between Science and Mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers. **School Science & Mathematics**, v.105, n.2, p82-87, 2005.

VENÂNCIO, L., OKIMURA, T., SANCHES NETO, L., ULASOWICZ, C. A Educação Física na educação básica: proposta de conteúdos na perspectiva de professores-pesquisadores. In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2006, São Paulo. **Anais...**Revista brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p.350, 2006. Suplemento n.5.

VENÂNCIO, L., SANTOS, I.S. O cinema nas aulas de Educação Física: ler e escrever em diferentes contextos. CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2006, São Paulo. **Anais...**Revista brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p.369, 2006. Suplemento n.5.

VENDITTI JR., R. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Campinas: Unversidade Estadual de Campinas, 2005.

VOLP, C.M. **Vivenciando a dança de salão na escola**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

WALKER, L., RICHARDSON, G.D. Changing perceptions of efficacy: From student teachers to first-year teachers. **Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, New Orleans, November, 1993.

WATTERS, J.J. e GINNS, I.S. Origins of, and changes in preservice teachers' Science teaching self-efficacy. **Paper presented at Annual Meeting of the Nacional Association Research in Science Teaching**. San Francisco, April, 1995.

WHEATHLEY, K.F. The case of reconceptualizing teacher efficacy research. **Teaching and Teacher Education**, v.21, n.7, p.747-766, 2005.

WERTHEIM, C., LEYSER, Y. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. **The Journal of Educational Research**, v.96, n.1, p.54-63, 2002.

WILLIAMSON, J.N. The relationship between teachers' level of social interest and teacher efficacy and their degree of job satisfaction: An exploratory study. Dissertation-Abstracts. **Humanities and Social Sciences**, v.66, n.7A, 2006. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em 25/07/2006.

WILSON, P., TAN, G-C.I. Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v.13, n.3, p.209-222, 2004.

WOLTERS C.A., DAUGHERTY, S. Goal structures and teachers' sense of efficacy : Their relation and association to teaching experience and academic level. **Journal of Educational Psychology**, v.99, n.1, p.181-193, 2007.

WOOLFOLK HOY, A. e DAVIS, H.A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 117-138.

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

WOOLFOLK, 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.

WOOLFOLK HOY, A.E. What do teachers need to know about self-efficacy. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**. San Diego, April, 2004. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>> Acesso em 15 ago 2005.

ZIMMERMAN, B.J. e CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.)

Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 45-70.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, A. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 202-231.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE DOCENTE

(para uso do pesquisador)

Prezado (a) professor (a),

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de sua atividade docente. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade como **professor de educação física escolar**, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: _____ anos. 2. Gênero: Masculino Feminino

3. Ano de conclusão da graduação/licenciatura: _____

4. Tipo de instituição que cursou a graduação:	Somente	A maior parte
Pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Curso de pós-graduação:	Em andamento	Concluído	
Especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Especifique: _____

6. Tempo que atua como professor (a): _____ anos.

7. Tipo de escola que trabalha:	Somente	A maior parte
Pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambos	<input type="checkbox"/>	

8. Jornada de trabalho na semana: _____ horas/aula semanais

9. Nível de ensino que atua:

Fundamental	<input type="checkbox"/>
Médio	<input type="checkbox"/>
Superior	<input type="checkbox"/>

10. Em média, quantos alunos compõem suas turmas de educação física na escola?

- até 19 de 20 a 34 de 35 a 50 Mais que 50

11. A infra-estrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à sua atividade docente é:

- Insuficiente Pouco suficiente Suficiente Mais que suficiente

12. O quanto você se sente apoiado(a) pelo corpo administrativo (direção, vice-direção, supervisor, coordenador, etc.) da instituição que trabalha?

- Nada Pouco Suficiente Muito

13. O quanto você sente que pode expressar livremente suas idéias em reuniões da escola (conselhos de classe, de pais e mestres etc.)?

- Nada Pouco Suficiente Muito

14. O quanto você se sente apoiado(a) pelos colegas de trabalho na instituição que trabalha?

- Nada Pouco Suficiente Muito

15. De maneira geral, o quanto você se sente preparado (a) para realizar as suas atividades como professor (a)?

- Nada Pouco Suficiente Muito

16. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito(a) como professor ?

- Nada Pouco Suficiente Muito

ANEXO II

(para uso do pesquisador)

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DO PROFESSOR

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

		Pouco ← → Muito					
1	Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	1	2	3	4	5	6
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1	2	3	4	5	6
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	1	2	3	4	5	6
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	1	2	3	4	5	6
6	Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	1	2	3	4	5	6
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	1	2	3	4	5	6
9	Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13	Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6
15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1	2	3	4	5	6

17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1	2	3	4	5	6
21	Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1	2	3	4	5	6
22	Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1	2	3	4	5	6
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1	2	3	4	5	6

ANEXO III

ESCALA SOBRE FONTES DE AUTO-EFICÁCIA

Prezado(a) professor(a),

Considerando suas respostas na Escala de auto-eficácia de professor aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar educação física no contexto escolar. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor(a) de educação física, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **totalmente falso** e **totalmente verdadeiro**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

	Totalmente Falso ← → Totalmente verdadeiro		
	1	2	3	4	5	6
1. O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1	2	3	4	5	6
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
4. Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
6. Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
7. Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6

13. Enfrentar situações desafiadoras e que dependem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar. 1 2 3 4 5 6
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar. 1 2 3 4 5 6
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar. 1 2 3 4 5 6
16. Mudanças no meu humor durante minha prática como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar. 1 2 3 4 5 6

ANEXO IV

Solicitação de autorização para a realização do estudo – Diretorias de Ensino/Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação

Taubaté, Agosto de 2006.

Prezado Professor,

Venho solicitar autorização para que eu, Roberto Tadeu Iaochite, professor da Universidade de Taubaté e doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, possa realizar a coleta de dados referentes ao projeto de pesquisa intitulado “Crenças de auto-eficácia de professores de Educação Física”. Informo que o referido projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa quanto aos procedimentos exigidos para a realização do estudo – Proc. CEP/UNITAU Nº. 312/06.

Tal pedido se faz nesse momento na medida em que a fase de coleta de dados está prevista para os meses de Agosto/Setembro do corrente ano e, principalmente, pelo fato de que os professores da região do Vale do Paraíba compõem parte da amostra do referido estudo. Assim sendo, espero contar com seu apoio para que esse processo de coleta possa ser desenvolvido junto aos professores dessa Diretoria/Secretaria de Ensino. Aproveito o momento para me colocar à disposição para dirimir possíveis dúvidas e, após a finalização do estudo, para um encontro caso haja interesse dessa Diretoria, com os professores a fim de apresentar o estudo na íntegra.

Desde já agradeço pela atenção dispensada e reitero votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Roberto Tadeu Iaochite

E-mail: rotadiaochite@yahoo.com.br

Tel. (012) 3631.3518 – 9729.0137

ANEXO V

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a)

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo é investigar as crenças de auto-eficácia de professores de Educação Física em contexto escolar. Para tanto, solicitamos que você responda aos instrumentos identificados como blocos I, II e III. A coleta de dados envolve o preenchimento de um questionário de caracterização do participante, uma Escala de Auto-Eficácia Docente e uma escala sobre fontes de auto-eficácia. Informamos que o procedimento não oferece risco algum à integridade física ou moral do participante. A pesquisa não oferecerá riscos, despesas ou benefícios diretos aos participantes.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem punição ou prejuízo ao participante. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail. O presente termo é assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador e a outra para o participante.

Agradecemos sua colaboração.

Prof. Roberto Tadeu laochite (Doutorando)
Prof^a. Dr^a. Roberta Gurgel Azzi (Orientadora)
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: rotadiaochite@yahoo.com.br

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente que a pesquisa não oferece nem um risco a minha integridade física e mental, como também, que me é permitido retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:

.....

RG:..... Instituição:.....

E-mail:

Assinatura:..... Data: / /2006