



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

RUBENS VENDITTI JÚNIOR

***ANÁLISE DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

CAMPINAS
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

***ANÁLISE DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

RUBENS VENDITTI JÚNIOR

CAMPINAS
2005

RUBENS VENDITTI JÚNIOR

***ANÁLISE DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado em Educação Física, na área de concentração de Pedagogia do Movimento, sob orientação do Prof.º Dr. Pedro José Winterstein, defendida por Rubens Venditti Júnior e aprovada pela Comissão Julgadora em 04 de julho de 2005.

Prof.º Dr. Pedro José Winterstein

CAMPINAS
2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

V553a Venditti Júnior, Rubens.
Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física / Rubens Venditti Júnior. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

Orientador: Pedro José Winterstein.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física- Aspectos psicológicos. 2. Educação Física para deficientes. 3. Psicologia. 4. Corpo docente. 5. Interesse profissional. 6. Auto-eficácia. I. Winterstein Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Gurgel Azzi
Faculdade de Educação (FE)- Unicamp

Prof.^a Dr.^a Soely Aparecida Jorge Polydoro
Faculdade de Educação (FE)- Unicamp

Prof.^o Dr. Pedro José Winterstein
Faculdade de Educação Física (FEF)- Unicamp

HOMENAGEM

“They say that no man is an island, and good things come for those who wait...”

Aos professores com os quais aprendi, vivenciei, convivi, transcendi...

“Magister dixit, dixit”...

Desde meus mentores nas fases de ensino infantil, fundamental (primário e ginásio), médio (técnico), cursinhos pré-vestibulares e superior (graduação).

Em especial, aos professores de EF de minha vida escolar e esportiva, dentro e fora da escola: Luisinho, Amauri, Marquinhos, Cláudio, Piantoni, Irineu, Sérgio, Maurício... sábios mestres...

A meus orientadores de pesquisas, Prof.^a Dr.^a Heloísa Turini Bruhns, Prof.^o Dr. Paulo Ferreira de Araújo e Prof.^o Dr. Pedro José Winterstein, no início de meus vôos acadêmicos na FEF-Unicamp.

A meus colegas e parceiros de profissão, estagiários, tutores e meus alunos de graduação - futuros professores de EF no Brasil...

Lembrem-se, sempre: *“Grandes poderes, grandes responsabilidades”!!!*

“Todos os caminhos nos levam sempre de volta pra casa e sempre haverá uma luz acesa a nossa espera...”

(Kevin Arnold- Anos Incríveis)

DEDICATÓRIA

Às grandes mulheres da minha vida:

Minha Mãe Sandra e minha Avó e madrinha Francisca... verdadeiras “leoas” e guerreiras... Obrigado por tudo!!!

A meu Pai Rubens e Vô Bertão, pelas lições de vida, gestos, sentimentos e ações... Obrigado por estarem por perto!!!

A meus irmãos, mesmo nas nossas diferenças; e a toda minha família...

“Home, hard to know where it is but I know I’m going home...”

Home... Hard to say what it is if you never had one...” (U2- Walk on)

AGRADECIMENTOS

À Unicamp,

pela presença e oportunidades em minha vida, desde a “Olimpíada de Matemática” (1991), Colégio Técnico (1991-1994), Graduação em Educação Física (1997-2004) e Pós-Graduação (2003-2005/ 2005 ...), ao HC (hospital de clínicas) e PS (pronto-socorro) nas horas de aperto e “acidentes esportivos”... ao SAE e serviços de Bolsa Alimentação e trabalho; PAD e PED das disciplinas: muito aprendido...

Ao PIBIC/ CNPq,

nas iniciações científicas de graduação (2000-2001) e bolsa Mestrado em 2004

Às indústrias IBM e Motorola do Brasil,

por me mostrarem que a indústria não era mesmo meu lugar... Sutil e lentamente, me fizeram encontrar a EF e nela me encontrar... Por me ensinarem quanto vale uma noite de sono bem dormida e que a vida é mais do que uma fábrica... deve ser vivida!

De dia... solar e plenamente!

Obrigado pela paciência e compreensão... mas ainda adoro a Eletrônica!!!

A meu orientador e amigo

“*Herr*” Dr. Pedro José Winterstein, pelos créditos, ajudas e oportunidades.

Foi longa a trajetória que nos trouxe até aqui!!!

Às professoras Dr.^a Roberta Azzi e Dr.^a Soely Polydoro,
pelos auxílios, incentivos e por aceitarem este desafio.

Aos eternos amigos,

Leandro Barbosa, Paulo *Goober*, Roberto *Coruja*, *clã dos Mallets*, *clã dos Oliveiras* e *Máfia Giovaninni*, Tiago “Maguila”, Marcelo Valente, Kelly, Patrícia “Metten” e demais membros do Klã-COTUCA/ Eletro-Eletrônica:
“Quem não sabe de onde veio, não sabe pra onde vai...”.

Aos colegas BMTE, pelas risadas e ensaios artísticos: Bráulio, Malé (Rodrigo) e Tocató “*Fui eu*” !!!

Ao Grupo Ginástico Unicamp (Beth Queen e Jorge Pérez, valeu!!!)

À banda Bigfoot Rock-’n’Roll

e nosso “disco de platina pirata” (Guima, Lemão, Betão-Poeta “Lord of the Rings”, Dan Mencks).

A grandes amigos que na FEF conheci, convivo e muito admiro:

Rodrigo Marçura, Maurício “Marajá” (olhe onde chegamos!!!), Nico Brucker, Marlus Alexandre, Milton Shoiti, Henrique “Bitoquinha”, Fernando Veloso, Leandrinho “Canequinha” (ou “peladinho do 101”- alcunha de Ubatuba), Dupla-dinâmica de Americana: Maurício - o “puritano” e Marcão “Vinny-Mexe a cadeira”; Juliano Selmi - Aranha 2...

Sem contar a “ternurinha” da turma 97: Bilíola “Capivara”- que brabera !!!...

E toda minha turma do coração - 97 noturno U.Q.A.

Às Turmas 98 diurno e 99 noturno e colegas de pós-graduação (em especial, professor Hermes, Artur Squarisi- o homem mola, Ana Paula do Carmo, Beto Iaochite, Prima, Aletha, Regina Matsui, Tânia, Fernanda e Santista).

Aos colegas e parceiros da FEF-Unicamp, de todas as turmas, anos, períodos e níveis de ensino...

Em especial,

Tati “Bixim do Mato”, Cirim Winckler (quero ser como você!), Afonsa Janaína, Mari “Pitbull” (english consulting), Danizinha “Mencks”, Marina “show do brega”, Dani Montans (25- “fornecedora odorífera” Cuba), Márcio Morato - “Véi”, Eduardo Uhle, Daniel Zeitune, Marinho “mau-caráter”,

Luquinha, Batavim e Até você Xaxim!!!!... pelas conversas, conselhos, “ouvidoria”, mesas de bar, embates acadêmicas, trabalhos, apoios e amizade incondicional, em todas as horas e bandejões da vida.

Aos Agregados Vornei (Quilombeira) e Luís Fernando “Bixinho” (C10)

Aos colegas do Futebol Torpedão 99N e Basquetebol SESC-Campinas

À C10 pelas experiências... e antigos Dinossauros da FEF-Unicamp: Dojão- o cara!, Flash (Bebé- me levaaaaa!), Dino, Gavini, Marcelo Bambi, Paulinho Luvisoto, Clark, Quindim, Andréi Limeira, Chinês, Vinícius e os demais que estão sumidos por aí...

Ao GEAMA (agora GEPeAMA) e meus colegas que ensinaram como enxergar e ouvir com o coração (CINDEP-Paulínia, CCLBC, CEPRE-FCM).

A todos os Docentes e Funcionários da FEF: Dulce Inês - companheira de CONBRACEs e apoio tático-psicológico-ABNT-bibliográfico de todos os momentos (valeu pela ajuda na reta final!!!), Gerald, Gonzaga e Marly (biblioteca); Tiãozinho; Gera e Paulinho; Beeroth, Ricardo, Felipe e Povo da Informática; Ritinha, Carmen, Laísez, Miltinho, Emerson, Sr. Newton, Cleber, Marcinha (entreguei, viu só!?) e Beth; pela paciência, auxílio e presteza nos apuros.

Ao Barretão pelas aulas culinárias, pizzadas e eventos lúdico-esportivos-sociais-beneficentes da turma 97N e agregados!

Aos professores da FEF: Pedro, Orival, Luis Barco, João Freire, Cesinha, Robertão, J.J. Gavião, Edison Duarte, Jocimar, Elaine, Silvana, Beth, Jorge, pelos momentos de alegria, descontração, conhecimento e diversas formas de maestria e excelência docente.

A toda a “trilha sonora” desta etapa, envolvendo dentre outros ícones incondicionais: BonJovi, U2, Djavan, Roupas Nova, Lulu Santos, Zé Ramalho, Raul Seixas, Fagner, Beethoven.com (músicas clássicas online)... E também a George Lucas, por finalizar a saga de StarWars e Marvel Comics, pelo sucesso Spider Man... marcos fundamentais desta etapa!

E a você, Andreza Chiquetto (I.N.K), pelo carinho, companheirismo e compreensão em momentos únicos... por fazer parte desta história e por ser a bailarina “cor-de-rosa” mais iluminada do mundo...

RESUMO

A auto-eficácia se caracteriza como as crenças nas capacidades individuais de organizar e executar cursos de ação, necessários à realização de determinadas tarefas ou feitos dirigidos a uma meta. Engloba processos auto-perceptivos e avaliativos, que relacionam fatores ambientais, pessoais e comportamentais. Neste trabalho, a auto-eficácia é aplicada na compreensão do controle interno das crenças e percepções que envolvem a prática docente em Educação Física (EF), especificamente para a área de EF adaptada (EFA), caracterizada por atender pessoas com necessidades especiais. O fato da EF se configurar repleta de conteúdos e atividades práticas e corporais, reforça a necessidade em se compreender o fenômeno da auto-eficácia de maneira singular e sistematizada. Além disso, os critérios disciplinares e métodos avaliativos; espaço das aulas e seus conteúdos práticos; realçam a necessidade de atenção especial a detalhes diferenciais da EF. A problemática se encontra na análise das possíveis contribuições da auto-eficácia e suas associações com: satisfação, preferência de atuação profissional e disposição para continuidade docente em EF. Além disso, surgem associações na percepção de competências, segurança, engajamento e domínio de conteúdos para atuação docente no ambiente da EF inclusiva. Por meio de dois instrumentos aplicados em 44 profissionais atuantes na área, destacam-se alguns fatores e aspectos relacionados à auto-eficácia docente. Os resultados obtidos evidenciam as associações da auto-eficácia com a questão motivacional do professor, através de sua satisfação pessoal e disposição para continuar na carreira docente, bem como os níveis de esforço e persistência. Também aparecem relações a respeito da influência da formação profissional e a configuração da auto-eficácia para o profissional de EF, que valoriza sobremaneira as expectativas de resultados, os desempenhos e a avaliação direta das atividades corporais de seus alunos, como parâmetros a respeito de suas capacidades de ensinar. Verificou-se que outras fontes são também importantes na formação da eficácia docente e existem inúmeras possibilidades para desenvolver estas crenças ainda precocemente. Dentre os profissionais entrevistados, os maiores níveis de auto-eficácia docente estavam entre os professores com preferências de atuação em treinamento esportivo, seguidos por aqueles com escolha na atuação em EFA. A perspectiva social cognitiva e as propostas de ensino reflexivo configuraram-se excelentes referenciais, comuns para as discussões sobre as crenças docentes, formação profissional e atuação em EF e EFA.

Palavras-chave:

Educação Física- aspectos psicológicos; auto-eficácia; auto-eficácia do professor de EF; formação profissional; docência; atuação profissional; Educação Física Adaptada.

ABSTRACT

Analysis of the teacher self-efficacy of Physical Education Instructors

The self-efficacy is characterized as the beliefs on the individual capacities of organizing and executing courses of action, which are necessary to the achievement of certain tasks directed to a goal setted. Includes self-perceptive and evaluation effects that relate environmental, personal and behavioral factors. In this study, the self-efficacy is applied on the comprehension of the internal control of belief perception which involves the teaching in Physical Education (PE), specifically for the Adapted Physical Education (APE) area, characterized for attending handicapped people with special necessities. The fact of the PE configures itself full of contends and practical body activities strenghtns the need of understanding the phenomenon of the self-efficacy in a singular and sistemized way. Besides, the discipline criteria and evaluate methods, space of the classes and its practical contends, show the need of special atention to diferencial details of the PE. The question is the analysis of the possible contributions of the self-efficacy and its association with the satisfaction, professional acting preferences and avalability for the PE teaching continuity. Moreover, associations to the perception of competence arise, as well the security, engagement and contend mastery for the PE teaching in the inclusive PE environment. Through 3 instruments applied on 44 acting professionals of the field, we can highlight some factors and aspects related to teacher self efficacy. The results show the associations of the self-efficacy with the motivational questions of the teacher through their personal satisfaction and avalability to continue with the teacher PE career, as well the levels of efforts and persistance. There are also relations related to the professional career influence and the self-efficacy configuration to the PE professional, which really worships the outcome expectations, the performance and the direct evaluation of the body activities of its students as parameters related to the teaching skills. We also verify that other sources are important for the construction of the teaching efficacy, and there are uncountable possibilities for early developing of these beliefs. Among the interviewed professionals the highest levels of teacher self-efficacy were the teachers with preferences of acting on the sportive training area, followed by those who chose the APE. The social cognitive perspective and the proposals of the reflexive teaching showed themselves as excellent referencials, and complement the discussion about the teaching beliefs, professional career and PE or APE educational acting.

Keywords: *Physical Education- psychological aspects; self-efficacy; teacher self-efficacy; professional career; teaching; professional acting; Adapted Physical Education.*

Os professores ideais são os que se fazem de pontes, que convidam os alunos a atravessarem; e, depois, desmoronam-se com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes.

(Nikos Kazantzakis)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. INICIANDO A JORNADA	02
Tema do estudo	03
Justificativa	04
Problematização da pesquisa	06
2. A CONCEPÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)	07
TSC e a Reciprocidade Triádica	08
Auto-eficácia: conceito e utilização	12
Capacidades auto-regulatórias e auto-reflexivas	21
As fontes de informação e influência sobre a auto-eficácia	23
3. DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Atuação profissional na pluralidade das práticas corporais	33
Conceituando a Educação Física	35
A Educação Física e a Agência Humana	38
Atuação profissional em Educação Física: pluralidade e singularidades	40
Formação profissional em Educação Física e o ensino reflexivo	43
4. AS SINGULARIDADES DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	48
Universo de possibilidades: Inclusão, diversidade e potencialidades	51
Inclusão e Educação Física	53
5. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA e as CRENÇAS de AUTO-EFICÁCIA do PROFESSOR	59
O professor de Educação Física: agente pedagógico do movimento	60
A auto-eficácia do professor: um fator importante no ensino	66
Auto-eficácia docente para atuação em Educação Física Adaptada – conceituação	75

6. MÉTODO	77
Caracterização do estudo	78
Objetivos do estudo	79
Participantes	79
Instrumentos utilizados	81
Instrumento 01 - Questionário de caracterização.....	82
Instrumento 02 - Escala de auto-eficácia docente.....	83
Instrumento 03 - Questionário complementar.....	84
Procedimentos	85
Coleta de dados	85
Métodos Estatísticos	86
7. RESULTADOS e DISCUSSÕES	88
Percepção de competência na atuação em EFA	89
Fatores atribuídos à competência em EFA	91
Preferências de atuação profissional na EF	107
Satisfação pessoal e disposição de continuidade na carreira docente em EF	115
Auto-eficácia docente em EFA	125
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	138
ANEXOS DA PESQUISA	144

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 01</u> – Reciprocidade triádica e determinismo recíproco. Adaptado de Bandura (1986)	10
<u>Figura 02</u> – Quadrinhos "Turma da Mônica" (Maurício de Sousa): Comportamento humanos	11
<u>Figura 03</u> – Quadrinhos "Amigos da Mafalda": Mecanismos cognitivos em ação na escola	14
<u>Figura 04</u> – Modelo esquemático das fontes de informação da auto-eficácia. Adaptado de Bandura (1986; 2001). Fonte: PES/ FE-Unicamp, 2002	23
<u>Figura 05</u> – Modelo esquemático do sistema de informação da experiência indireta (observação). Adaptado de Bandura (1986, p. 52)	25
<u>Figura 06</u> – Situações e possibilidades das práticas corporais e atividades físicas para PCNE's. Atuação em Educação Física Adaptada. Fonte: GEPeAMA/ FEF-Unicamp ..	50
<u>Figura 07</u> – Situações e possibilidades das práticas corporais e atividades físicas para PCNE's. Atuação em Educação Física Adaptada. Fonte: GEPeAMA/ FEF-Unicamp ..	50
<u>Figura 08</u> – Foto ilustrativa : Criança com necessidades especiais- possibilidades e inclusão na EF. Fonte: Silva (2005)	52
<u>Figura 09</u> – Diversidade Humana: Ambiente escolar inclusivo. Fonte Silva (2005)	53
<u>Figura 10</u> – Estudantes de EF atuando com PCNE's. As possibilidades de atuação em EFA para a inclusão social das PCNE's. Fonte: GEPeAMA/ FEF-Unicamp	55
<u>Figura 11</u> – Dendrograma de análise da competência docente na atuação em EFA. Fonte: SPSS-output	92
<u>Figura 12</u> – Dendrograma adaptado da análise dos fatores atribuídos à competência de atuação em EFA	93
<u>Figura 13</u> – Dendrograma com destaque nos agrupamentos secundários (A,B,C) da análise de competência docente	104
<u>Figura 14</u> – Dendrograma da análise da auto-eficácia docente na atuação em EFA e fatores analisados no questionário complementar	125

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01- As oito dimensões da auto-eficácia do professor. Quadro ilustrativo a respeito das dimensões da eficácia docente. Adaptado de Nogueira (2002) 72

Tabela 01 – Percentual de respostas com relação à percepção da competência do professor de EF no trabalho inclusivo com PCNE 89

Tabela 02 – Frequência e distribuição percentual dos sujeitos da amostra com relação à preferência de atuação profissional em EF 107

Tabela 03 – Teste de Kruskal-Wallis para a variável classificatória “1.^a escolha de atuação profissional em EF” 109

Tabela 04 - Teste de Kruskal-Wallis para a variável classificatória “Modalidade de graduação” 110

Tabela 05 – Tabela com ranqueamento dos escores médios obtidos na escala EAE de acordo com a preferência de atuação dos participantes 112

Tabela 06 - Teste de Kruskal-Wallis para a variável classificatória “Nível de satisfação pessoal do professor de EF” 115

Tabela 07 - Teste de Kruskal-Wallis para a variável classificatória “Nível de disposição para continuidade docente em EF” 116

APRESENTAÇÃO

*“Do you believe in fate, Neo?
No.
Why not?
Because I don’t like the idea I’m not in control of my own life.”
(MATRIX, 1999)¹*

A auto-eficácia, constructo psicológico focado neste estudo, se caracteriza como as percepções ou crença(s) nas capacidades individuais de organizar e executar cursos de ação, necessários à realização de determinadas tarefas ou feitos dirigidos a uma meta (BANDURA, 1986; 1997). Engloba processos auto-perceptivos e avaliativos, bem como mecanismos cognitivos internos, que relacionam fatores ambientais, pessoais e comportamentais.

A auto-eficácia pode ser considerada em várias tarefas e ações humanas, nas diversas áreas do conhecimento: pode-se notar sua utilização na explicação de comportamentos e atitudes na área educacional, tanto de alunos(as) quanto dos professores, atuantes no ensino. Neste estudo, aventuro-me a especificar esta utilização para o conjunto das tarefas e atividades que compõem a atuação do profissional de Educação Física (EF) e assim compreender o processo de formação da auto-eficácia docente para esta área de atuação.

Busco no constructo da **auto-eficácia (AE)** de Bandura (1977, 1986, 1995, 1997), derivado dos estudos do mesmo autor sobre a **Teoria Social Cognitiva (TSC)**, a compreensão dos mecanismos que participam no controle interno destas crenças e percepções que envolvem a prática docente em EF, especificamente para a área de EF adaptada (EFA), caracterizada por atender pessoas com necessidades especiais (PCNE)² ou que possuem algum tipo de deficiência.

¹ Legenda: “Você acredita no destino Neo? Não. Por que não? Porque eu não gosto da idéia de que eu não possuo o controle de minha própria vida”. Referência cinematográfica: “The Matrix” (1999). Duração: 136 minutos (color- Technicolor). Dirigido e escrito por Andy Wachowski e Larry Wachowski. Universal Pictures, USA. Diálogo entre Neo (Keanu Reeves) e Morpheus (Laurence Fishbourne) aos 26 minutos e 50 segundos de filme (formato original).

² A terminologia utilizada neste trabalho será PCNE – “pessoa com necessidades especiais” (ou em algumas situações, legenda no plural: PCNE’s – “pessoas com necessidades especiais”), fazendo referência a estes diversos públicos anteriormente chamados de indivíduos portadores de deficiência. Atualmente a terminologia “pessoas com necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais” vêm sendo a mais utilizada e adotada por profissionais atuantes em EF adaptada (EFA), primeiramente pela característica não-estigmatizante da terminologia; em segundo lugar por já estar incorporada à legislação e ser o formato adotado eticamente para caracterizar estes públicos (MITLER, 2003, p. 32-33).

INICIANDO A JORNADA...

1 INICIANDO A JORNADA...

Tema de estudo, justificativa e problematização da temática escolhida

Viver é sempre afinar um instrumento... de dentro pra fora, de fora pra dentro... a toda hora, a todo momento... de dentro pra fora, de fora pra dentro... (FRANCO, 1991)³

Tema do estudo

A escolha deste estudo se deve ao meu interesse pelos aspectos psicológicos que permeiam as atividades do campo da Educação Física Adaptada (EFA) e suas manifestações. Minhas áreas de aprofundamento acadêmico sempre foram a Psicologia do Esporte e EFA. Procuro, nesta pesquisa, analisar a auto-eficácia docente de professores de EF; além dos componentes psicológicos que incidem na atuação docente de professores que atuam na EFA.

Através de alguns estudos na área do lazer adaptado, desenvolvendo metodologias (VENDITTI JR., 2001; 2003) com atividades de recreação e lazer para PCNE's, percebi algumas peculiaridades para a atuação do profissional na área de EFA.

Ao trabalhar com diferentes públicos de PCNE's⁴, estas peculiaridades (tais como a preferência profissional de atuação; sensibilidade e conhecimentos sobre as diversas deficiências; formas específicas de atuação com cada público; segurança e confiança de atuação; avaliação do domínio e habilidades para a atuação na área; até as convicções e crenças na atuação docente para a EFA) podem ser compreendidas pela perspectiva da TSC e da auto-eficácia (AE).

Desde as pesquisas sistematizadas, até situações cotidianas de minha atuação profissional, percebia a influência das crenças individuais na atuação docente. Juntamente a estas indagações, procuro, no presente estudo, compreender a influência da AE no desenvolvimento e atuação docente na EF adaptada (EFA).

³ FRANCO, W. Serra do Luar. In: PINHEIRO, Leila. Outras Caras (CD- faixa 03). São Paulo: Polygram, 1991. Registro Fonográfico n.º 510267-2.

⁴ Dentre eles, portadores de deficiência física (cadeirantes e lesados medulares, pessoas com paralisia cerebral); deficiência mental e autismo; surdos e deficientes visuais; terceira idade; trabalhos de reabilitação; e diversos grupos de risco (hipertensos, obesos, gestantes, cardiopatas); em diversos ambientes (clubes, academias, instituições, escolas e recreação).

Justificativa

Com base na TSC e no constructo da auto-eficácia (AE) de Bandura (1977; 1986; 1997), pode-se compreender os mecanismos cognitivos subjetivos que interferem na atuação docente, explorando-se a AE especificamente para a docência em EFA. Segundo Ross et al. (1999), a auto-eficácia do professor é muito específica para cada área do conhecimento e varia segundo as tarefas exercidas no conjunto das atividades docentes. Bandura (1997; 2001) considera que as pessoas sejam diferentes em suas crenças e que diferem exatamente nos domínios nos quais cultivam sua eficácia, porque o sistema de crenças de eficácia não é um traço global e estável, mas sim um conjunto de crenças, julgamentos e convicções, relacionados a distintas áreas de funcionamento (BANDURA, 1997; NOGUEIRA, 2002).

Considerando-se a auto-eficácia como um dos fatores da prática docente e educativa, pode-se analisar a participação dos mecanismos cognitivos internos na atuação do professor e a necessidade de discussões da AE docente em EF, devido às especificidades de nossa área e características peculiares desta área de conhecimento.

O fato da EF se caracterizar como uma disciplina repleta de conteúdos e atividades práticas e corporais, já reforça a importância e necessidade em se compreender o fenômeno da AE docente aplicado ao contexto das aulas de EF, devendo ser analisada de maneira singular e sistematizada. Além disso, os critérios disciplinares e métodos avaliativos; espaço das aulas e seus conteúdos práticos; realçam a necessidade de atenção especial a estes detalhes diferenciais da EF.

As peculiaridades vão, desde o espaço diferenciado em que se realizam nossas intervenções pedagógicas, extrapolando o ambiente fechado da sala de aula; até as características que transformam a EF em uma disciplina divergente e ímpar com relação às demais disciplinas

educacionais: a relevância de seus conteúdos e universo das práticas corporais, ou em alguns casos (descasos), a irrelevância destes conteúdos e a segregação da EF das demais atividades e do projeto pedagógico educacional, levando inclusive a EF a ser menosprezada e desvalorizada no ambiente escolar; aspectos disciplinares e atitudinais; critérios avaliativos da aprendizagem; relações interpessoais (professor-aluno, aluno-alunos, comunidade e familiares); ludicidade e aspectos psicossociais presentes nas atividades corporais; dentre outros.

Agregada a estas características, a necessidade de inclusão social e os aspectos envolvidos no ramo da EFA, destacam mais ainda a necessidade de estudos específicos e voltados a esta área de atuação, pois associado aos fatores diferenciadores da EF em geral, temos que considerar as diferenciações e necessidades especiais de cada público com os quais atuamos em EFA; se as intervenções ocorrem apenas com grupos específicos de necessidades especiais; se existem alunos com diferentes tipos de deficiência; seus níveis de aprendizagem motora; suas limitações e necessidades especiais; questões estruturais e recursos materiais ou tecnológicos; segurança e conhecimentos específicos das características de cada tipo de PCNE.

A análise dos fatores e fontes de construção da AE docente, aplicados e compreendidos para o ambiente da EF, pode fornecer subsídios para discussões acadêmicas embasadas teoricamente na TSC, de maneira adequada à área de EF. Isto porque, segundo Bandura (1997), estas crenças são poderosas preditoras do comportamento, por serem explicitamente auto-referentes e dirigidas às capacidades percebidas em tarefas específicas (neste caso, a docência em EF; mais ainda na atuação em EFA). Com isto, poder-se-ia vislumbrar a formação de um profissional de EF mais completo, com a competência e eficácia para o trabalho com PCNE's.

Problematização

A problemática deste estudo encontra-se na compreensão das possíveis contribuições da AE e os benefícios oriundos deste conhecimento acumulado a respeito da auto-eficácia docente para a EF e para professores que atuem especificamente em EFA.

Através de dois instrumentos aplicados em profissionais atuantes na área, destaco alguns fatores e aspectos relacionados à AE docente, que são levantados em diversas situações profissionais, mas nem sempre sistematizados e problematizados para a docência em EF.

Surgem discussões sobre a motivação do professor de EF, preferências de atuação profissional e percepção da competência docente para atuação em EFA, que permitem espaços de reflexão a respeito da formação acadêmica e preparação de um profissional de EF com conhecimentos para atuar em EFA.

Para isto, portanto, é preciso um distanciamento do fenômeno da atividade docente em EF, fazendo uso dos conhecimentos da Psicologia, aplicada à área educacional e esportiva. A ótica deste trabalho será a partir da Psicologia Educacional e do Esporte, analisando o fenômeno da auto-eficácia para a atuação docente em EF, sobretudo na atuação em EFA.

Ao realizar o exercício deste distanciamento, é possibilitada uma perspectiva que facilita a compreensão destes fenômenos de maneira ímpar e adequada. Permite-se, então, a apropriação sistematizada destes conhecimentos, que podem ser aplicados para as diversas áreas de atuação em EF. Neste exercício de distanciamento e apropriação conceitual, o professor de EF pode verificar e reestruturar suas práticas docentes e analisar a influência dos fatores psicológicos em sua prática profissional.

***A CONCEPÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA E
A TEORIA SOCIAL COGNITIVA***

2 A CONCEPÇÃO DA AUTO-EFICÁCIA E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

(...) Daniel adora padarias, pão com manteiga, café com leite. Entrou com o pai. E o balconista começou o desfile de asneiras, diante daquela “carinha de anjo”, pensando tratar-se de... Sei lá o que se passava na cabeça daquele vendedor...

- *E o menininho aí? Se ele não sabe falar, o pai pode dizer o que ele vai querer...*
- *Não, ele fala, sim, pergunte a ele* - disse o pai.
- *O que você quer?*
- *Pão de queijo.*
- *Quantos?*
- *Cinco.*

O asno pôs a cestinha com os pães e continuou:

- *Você sabe contar? Se você não me disser, “certinho”, quantos pãezinhos têm aí na cestinha eu não te dou o pão de queijo.*

Antes que o pai saltasse o balcão, Daniel, ainda constrangido, exibiu aquele olhar tirado do canto dos olhos e deu a resposta dos sábios pequeninos:

- *Pode ser em inglês?!... (CASTRO, 2003)*

A teoria social cognitiva (TSC) e a reciprocidade triádica

A constituição da Teoria Social Cognitiva (TSC) compõe-se de diversas considerações a respeito dos fenômenos psicológicos. O processo cognitivo, do qual a auto-eficácia é um elemento fundamental, é parte de uma rede de processos intrincados, que Bandura (1986) analisou profundamente, na configuração da TSC:

Realmente, diferentes teorias propõem diversas listas de motivadores, alguns contendo uma série de mecanismos genéricos, outros são envolvidos por um conjunto variado de mecanismos específicos (BANDURA, 1986, p.2).

Pode-se compreender a TSC como uma matriz teórica, caracterizada como uma linha psicológica (dentre outras linhas), que estuda o indivíduo em sua personalidade, funcionalidade e organização existencial (BANDURA, 1986). Através da perspectiva social-cognitivista, as pessoas podem se auto-organizar, ser proativas⁵, reflexivas e auto-reguladas de uma maneira

⁵ A capacidade de um indivíduo ser proativo caracteriza-se pelo fato de justamente possuir autonomia necessária para o

complexa e integral (BANDURA, 1986; 2001).

Para a TSC (BANDURA, 1986; 1989), cada indivíduo possui um auto-sistema que o permite exercer uma avaliação sobre o controle que exerce sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações. Este sistema providencia referências e um conjunto de funções para perceber, regular e avaliar o comportamento. Os resultados são provenientes da interação entre esse auto-sistema e as influências do ambiente.

Bandura (1986) destaca a ação da aprendizagem observacional em possibilitar que o meio e a ação social dos indivíduos interfiram no desenvolvimento de seus mecanismos cognitivos complexos:

Na visão cognitiva social as pessoas não são nem impulsionadas por forças interiores, nem automaticamente moldadas e controladas por estímulos externos. Mais propriamente, o funcionamento é explicado em termos de um modelo de reciprocidade triádica na qual comportamentos, fatores cognitivos e fatores pessoais, além de efeitos ambientais operam como determinantes interativos uns dos outros (BANDURA, 1986, p. 18).

Podemos melhor compreender estes argumentos com o exemplo que se segue: os(as) alunos(as) de certo professor de EF podem ter aprendido como utilizar diversas habilidades motoras em um esporte coletivo (controle de corpo, domínio da bola, passes, estratégias de ataque e defesa). Mas, ao realizarem um jogo amistoso com colegas de outra turma, se saem mal por estarem ansiosos e alguns deles doentes (gripados por exemplo), ou porque interpretaram mal as situações de jogo. Embora possa ter ocorrido aprendizagem, ela não pode ser demonstrada até que a situação seja novamente realizada e as variáveis interpretativas sejam revistas, ou haja

gerenciamento humano e a administração dos próprios cursos de vida (lifespans). É também válida a questão da efetividade da tríade do determinismo recíproco, na qual os fatores pessoais, comportamentais e ambientais são relacionados e sistematizados através deste controle e gerenciamento humano (BANDURA, 2001).

incentivos (motivação intrínseca ou extrínseca⁶, por exemplo) ao desempenho.

Na TSC, os fatores internos e externos são importantes. Bandura (1986; 1997; 2001) propõe um modelo no qual exista interação triádica entre os eventos ou variáveis ambientais, fatores pessoais (dentre eles, a subjetividade dos mecanismos cognitivos internos) e comportamentos. Estes três fatores são vistos interagindo reciprocamente no processo de aprendizagem social cognitiva (BANDURA, 1986). É esta dinâmica interação que configura o que Bandura (1986) chamou de Determinismo Recíproco (figura 01, a seguir).

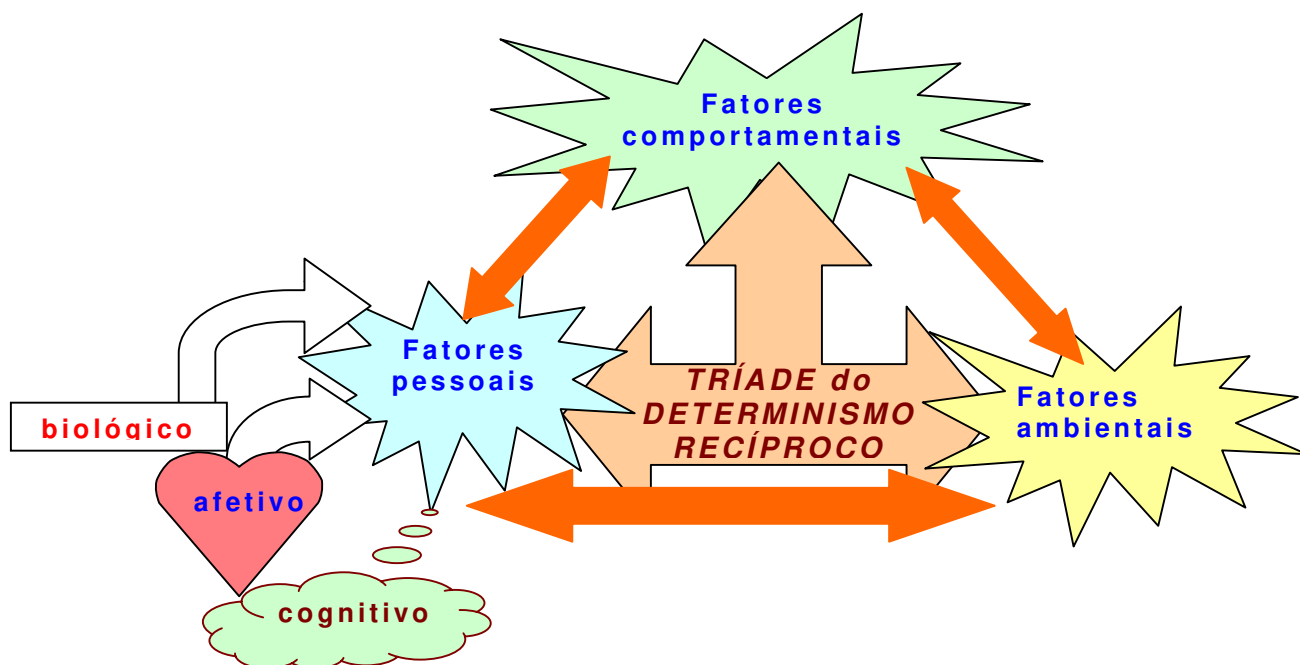


Figura 01 – ‘Reciprocidade Triádica’ e ‘Determinismo Recíproco’ (BANDURA, 1986; 1997, 2001). Interação entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais, além da interdependência entre os mesmos. Este constructo é uma das premissas teóricas da TSC de Bandura (1986). Adaptado de Bandura (1986, p. 24-25).

Estes fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento), o ambiente (recursos, consequências de ações e ambiente físico), assim como o comportamento (atos, escolhas individuais e declarações verbais); todos influenciam e são influenciados reciprocamente uns pelos outros (BANDURA, 1986, p. 18), ocorrendo interdependência destes mesmos fatores. Esta reciprocidade com suas três categorias de fatores compõem, portanto, uma

⁶ Winterstein (2002).

tríade, que realiza a interação dos fatores elencados. Daí a composição terminológica de ‘reciprocidade triádica’ (BANDURA, 1986, p. 23).

Compreendido este princípio, a partir das informações e interpretações dos resultados de sua performance, o indivíduo altera seu ambiente e suas auto-crenças. A situação satirizada na figura 02 (abaixo) ilustra a característica interacional deste auto-sistema com os fatores ambientais, pessoais e comportamentais no controle pessoal sobre os sentimentos, pensamentos, motivações e ações, a partir da lógica da reciprocidade triádica e da TSC.

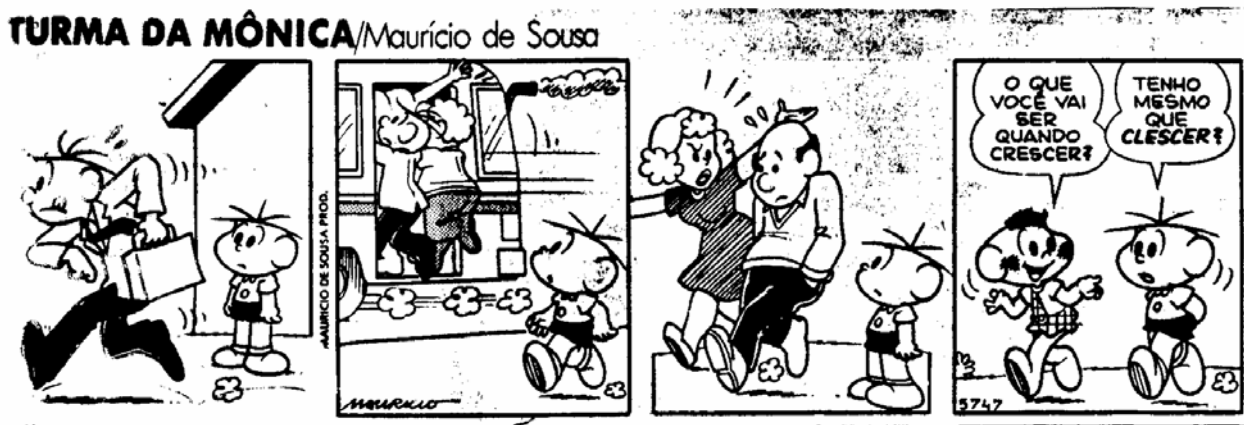


Figura 02- Quadrinhos da Turma da Mônica (Maurício de Sousa, 2004, [s.l., s.d.]). Dramatização de situação da compreensão dos comportamentos humanos através de pressupostos da TSC na avaliação e regulação sobre os pensamentos, sentimentos, motivações e ações; resultados da interação entre os fatores pessoais, ambientais e comportamentos observáveis (tríade do determinismo recíproco).

É possível elaborar estratégias para aumento do bem-estar através da melhoria dos processos emocionais, cognitivos e/ou motivacionais, aumentando assim as competências ou alterando as condições sociais em que as pessoas vivem ou trabalham.

Estes aspectos podem convergir em julgamentos e análises da própria atuação docente, visando superações e aprimoramento nas formas de transmitir conhecimentos, exemplificar conteúdos e desenvolver metodologias diferenciadas e adequadas às características, realidade e necessidades de cada público. Nesta perspectiva, surge então o constructo da auto-eficácia e a auto-eficácia docente, que pode ser aplicada à EF e à área de EFA. Mas, antes desta discussão, como surge a auto-eficácia na perspectiva social cognitiva? Qual sua definição e aplicação?

Auto-eficácia: conceito e utilização

Neste eixo teórico da Teoria Social Cognitiva (TSC), Bandura (1977; 1986) estudou os conceitos de confiança e expectativas pessoais, que formulam o modelo conceitual do que se entende como auto-eficácia (BANDURA, 1977; 1986; 1997) - objeto de estudo neste trabalho. Inserida na lógica da TSC, a auto-eficácia é proposta como um mecanismo cognitivo comum na mediação entre eventos, comportamentos e crenças individuais.

O conceito de auto-eficácia foi esboçado por Bandura, em 1977. Desde então, tem se constituído em uma importante área de estudos para diferentes dimensões da atividade humana; por exemplo, na saúde, esportes, organizações e educação. Na educação, o conceito de auto-eficácia contempla a escolha de carreiras e interesses profissionais, a eficácia do professor com efeitos nas suas próprias práticas e atitudes e também nos resultados de seus alunos, além da eficácia do aluno com efeitos na motivação e desempenho (NOGUEIRA, 2002).

Com a publicação de *Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, Bandura (1977) identifica o elemento precursor da auto-eficácia, que foi muito importante para a TSC: as *auto-crenças*. As auto-crenças permitem que os indivíduos exercitem o controle e avaliação de seus pensamentos, sentimentos e ações, pois “... aquilo que as pessoas pensam, acreditam e sentem, afeta como se comportam” (BANDURA, 1986, p. 25).

Dentre as auto-crenças que os indivíduos fazem uso para avaliar o controle sobre seu ambiente, são as crenças de auto-eficácia que mais se relacionam com os aspectos comportamentais, pois dos tipos de pensamentos que afetam as ações, “os mais centrais ou penetrantes são os julgamentos pessoais de capacidades com as quais os indivíduos lidam efetivamente com diferentes realidades” (BANDURA, 1986, p.21).

Estas crenças estão relacionadas a determinada situação ou evento. A convicção de que uma pessoa é competente e pode fazer tudo o que precisa ser feito numa situação específica, não é

somente uma afirmação do nível de capacidade, mas também a certeza e o grau de convicção nesta crença. De acordo com Nogueira (2002, p. 54), é preciso “acreditar na competência que efetivamente se tem”, pois sem determinada “acreditação”, fica difícil escolher uma atividade.

Por isso a convicção pode ser entendida como o fator que orienta o comportamento e os cursos de ação das pessoas, interferindo diretamente nas crenças de auto-eficácia. Pajares (1997) afirma que além da convicção e da necessidade de acreditar, as crenças tornam-se regras internalizadas que ajustam o esforço e a persistência nas tarefas, através dos mecanismos de auto-regulação e motivação para as tarefas.

Estas regras e padrões internos podem explicar o recrutamento de mais ou menos esforços, grau de persistência e seleção das estratégias que a pessoa fará uso como curso de ação na direção de seus objetivos. São as expectativas de auto-eficácia⁷ as responsáveis para a elaboração de auto-percepções individuais e mecanismos de auto-crenças:

[...] parcialmente embasadas em auto-percepções de eficácia que as pessoas escolhem o que fazer, com quanto de esforço investir e por quanto tempo persistir face a resultados desfavoráveis(desapontáveis) e se as tarefas estão sendo atingidas de maneira ansiosa ou pessoalmente asseguradas (BANDURA, 1986, p. 21).

Com a publicação de *Social Foundations of Thought and action: a social cognitive theory* (1986), Bandura avança na idéia do “funcionamento humano” (*human functioning*) que agrupa e harmoniza os construtos levantados até então como fundamentais na TSC: *padrões cognitivos centrais, experiências vicariantes, auto-regulação e processos reflexivos para adaptação humana e mudanças*.

Assim, a auto-eficácia passa a ser um importante fator na compreensão da TSC e em sua apropriação para a área educacional e o processo de ensino-aprendizagem, pois estabelece a

⁷ Ou seja, o quanto este sujeito se considera capaz de executar os comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos,

associação entre os aspectos cognitivos e auto-reflexivos, além de auxiliar na aprendizagem observacional e auto-regulação dos indivíduos. A figura 03 (abaixo) enquadra uma situação muito comum no ambiente educacional formal: um aluno “aprendendo” com sua tutora- a professora que ensina uma turma de aprendizes. Através de seus mecanismos cognitivos e da atenção à explanação da mesma, o aluno se esforça para prestar atenção e adquirir através da observação os conhecimentos que estão sendo transmitidos a ele.



Figura 03- História em quadrinhos. Amigos da Mafalda ([s.l.]; [s.d]). Fonte: Arquivo PES/ FE-Unicamp (Pesquisas em Ensino Superior/ Faculdade de Educação – Unicamp). Destaque com relação aos mecanismos cognitivos e o ambiente educacional, no processo de aprendizagem e na relação professor-aluno(s).

Esta situação serve para exemplificar a participação das auto-crenças nas ações e comportamentos humanos; bem como suas influências no processo de aprendizagem, através do controle e avaliação dos pensamentos, ações, convicções, sentimentos e estados emocionais presentes nos ambientes educacionais, formais e informais.

Para Bandura (1986; 1997), a auto-eficácia se afirma genuinamente da seguinte forma:

A auto-eficácia percebida se refere às crenças nas capacidades individuais em organizar e executar os cursos de ação necessários para a produção de determinado feito ou realização (BANDURA, 1997, p.03).

Estas crenças são subjetivas, sendo padrões avaliativos pessoais e abstratos, a respeito da satisfação de demandas situacionais (McAULEY e MIHALKO, 1998). Os indivíduos executam

uma ação; interpretam os resultados obtidos com esta ação e usam estas informações para desenvolver crenças sobre suas capacidades futuras de executarem as tarefas novamente, que se identifiquem e possuam domínios similares e condizentes com as crenças criadas (PAJARES, 2004).

A auto-eficácia é uma crença que sofre mudanças em função da própria dinâmica de interações do indivíduo com o ambiente, não se configurando, portanto, como uma característica estável da percepção do indivíduo⁸ (BANDURA, 1997).

Bandura (1977; 1978) traz em seus escritos a sugestão de que a auto-eficácia seria um formato específico de auto-confiança; esta, por sua vez, seria um conceito mais global e genérico. A auto-eficácia se encontra diretamente ligada às avaliações subjetivas, que o sujeito realiza, considerando o que “ele (ou ela) pode e consegue fazer com qualquer habilidade que possua” (MANZO, 2002, p. 250).

O julgamento seria um dos fatores envolvidos na organização da auto-eficácia, sendo composto por avaliações pessoais e subjetivas de habilidades, estratégias de ação e administração da tensão. Isto implica em observação, análise e forma de percepção do fenômeno, comportamento ou atitude (BANDURA, 1997). Ainda, para que esta informação de eficácia obtida tenha relevância, esta deve ser ‘cognitivamente processada’ (BANDURA, 1992): há o elemento cognitivo integrado a este julgamento ou auto-avaliação; bem como a importância da observação na aprendizagem; percepção e análise do fenômeno, comportamento ou atitude.

Derivando também de um complexo processo de auto-persuasão (que envolve as crenças e convicções individuais), que concretiza o processamento cognitivo das diversas fontes que

⁸ A questão da dinâmica relação entre os componentes da tríade da TSC e seu determinismo recíproco, constantemente se configura em novas tríades a partir de alterações nos fatores ambientais, pessoais e /ou comportamentais. Em nosso grupo de estudos sobre auto-eficácia e TSC (Faculdades de Educação e Educação Física da Unicamp), costuma-se afirmar que a auto-eficácia “... têm validade de 24 horas”, fazendo alusão a suas características dinâmicas e de constante transformação. “A eficácia percebida é um estado ou propriedade dinâmica, que flutua e varia de momento para momento, de situação para situação; e não

compõem as crenças de auto-eficácia (McAULEY e MIHALKO, 1998), o constructo se configura a partir do grau de convicção a respeito das avaliações (interpretadas subjetivamente), sobre as próprias habilidades.

Nota-se que esta avaliação é desenvolvida a partir dos *julgamentos* sobre a própria capacidade, adequação das habilidades e a melhor utilização na solução de problemas para obtenção de certo desempenho ou resultado⁹. Mas não se refere, contudo, às habilidades próprias em si mesmas e sim aos julgamentos de valor sobre o que um indivíduo pode fazer com suas próprias habilidades (BANDURA, 1986; 1997).

Segundo Bandura (1977; 1997), a auto-eficácia produz quatro efeitos principais:

- *escolha das ações*: indivíduos selecionam atividades nas quais se sentem capazes e competentes e evitam aquelas em que não são. A percepção da competência e convicção nas capacidades para execução de certas tarefas está diretamente relacionada a níveis de auto-eficácia elevados e que assegurem as crenças de execução;
- *esforço e resistência à adversidade*: indivíduos com maiores níveis de auto-eficácia se esforçam mais e apresentam mais resistência frente a resultados e condições adversas, se comparados àqueles que apresentam níveis de auto-eficácia inferiores;
- *melhores rendimentos efetivos*: os indivíduos com elevadas crenças de auto-eficácia apresentam maiores desempenhos para as respectivas áreas de atuação;
- *padrões de pensamento e reações emocionais*: indivíduos mais auto-eficazes desenvolvem serenidade (equilíbrio emocional), pensamento positivo e foco (concentração) na tarefa. Os que se consideram menos eficazes criam afetos negativos e padrões de pensamento que atrapalham o desempenho e êxitos nas tarefas dos mesmos,

um traço estável da personalidade” (RODRIGUES JR., 2002, p. 23).

⁹ A auto-eficácia envolve muito mais do que simplesmente as convicções de esforço aplicadas a determinados desempenhos

resultando em performances inferiores e perda de foco ou atenção nas tarefas a serem executadas.

Ao estudar a TSC, dentro dos mecanismos cognitivos de controle pessoal, a auto-eficácia é um dos mais importantes deles, pois permite a atribuição do controle ao próprio indivíduo (BANDURA, 1986; 2001). A auto-eficácia pode ser percebida e exercer seu efeito mediador de ações em circunstâncias de escolha, esforço e persistência em determinada tarefa; cognições com respeito a si mesmo e reações emocionais (auto-conhecimento); e na produção do comportamento (BANDURA, 1986; 1997).

Por esta característica mediadora de ações, a auto-eficácia atua nas tomadas de decisões dos mais diferentes tipos e na escolha de determinadas atividades ou ações. Geralmente, as pessoas avaliam previamente se estão preparadas ou não para entrarem em ação, sendo que procuram suas potencialidades em resolver tarefas que se considerem capazes e evitam envolver-se em atividades para as quais não estejam devidamente preparadas (NOGUEIRA, 2002).

Quanto maior a auto-eficácia percebida, maior o esforço e a persistência (BANDURA, 1997). A auto-eficácia atua diferentemente sobre a aprendizagem de uma habilidade e sobre a execução de habilidades já estabelecidas e internalizadas. Na relação entre a eficácia e a percepção do esforço e persistência, nota-se a existência de um nível ótimo (ou ideal) de auto-eficácia. Este nível favorece o aspecto motivacional, gerando interesse entre as incertezas ou desafios da tarefa e a percepção ou avaliação da capacidade em executar a tarefa.

Devido a estas características, a auto-eficácia é importante na compreensão do fenômeno educacional e do processo de ensino-aprendizagem. Experiências de sucesso ou fracasso vão, respectivamente, reforçar ou enfraquecer a crença de auto-eficácia, que pode influenciar o

(BANDURA, 1993; 1997). Maiores detalhes sobre as 04 fontes de composição da auto-eficácia, no item “Fontes de informação e influência da auto-eficácia”, mais adiante, neste capítulo.

desempenho e rendimentos das tarefas dos indivíduos.

No aspecto emotivo-comportamental, podemos definir que cognições e interpretações negativas a respeito de si mesmo levam o indivíduo a subestimar suas competências e incertezas quanto à realização das tarefas (BANDURA, 1986; 1997). O senso de auto-eficácia não apenas afeta as expectativas de sucesso ou fracasso, mas também influencia a motivação pelo estabelecimento dos objetivos.

Se um indivíduo tem alto senso de eficácia em certa área, este traçará objetivos mais elevados, com menor preocupação e medo do fracasso, persistindo assim por mais tempo quando encontrar dificuldades na realização das tarefas ou metas, além de procurar desempenhar as melhores performances e rendimentos nesta tarefa. Por outro lado, caso o senso de eficácia do mesmo seja baixo, este poderá evitar uma tarefa por completo ou simplesmente abandoná-la ao menor sinal de problemas ou adversidades. Esforço e persistência baixos resultam em níveis de motivação também inferiores aos padrões mínimos, necessários à manutenção de indivíduos motivados e envolvidos na tarefa proposta ou escolhida¹⁰.

As crenças de auto-eficácia não devem ser confundidas com expectativas de resultado (BANDURA, 1977; 1993; 1997; SOODAK e PODELL, 1996; FELTZ e CHASE, 1998; NOGUEIRA, 2002), o que completa a questão sobre a referência não às habilidades do indivíduo e sim a certos julgamentos sobre estas habilidades e realizações (GEORGE e FELTZ, 1996).

A expectativa de resultado pode ser entendida como a crença de que um comportamento acarretará certo resultado específico: é a estimativa de convicção pessoal a respeito de certo comportamento e suas respectivas conseqüências ou resultados – *outcomes* - (BANDURA, 1977; SOODAK e PODELL, 1996).

¹⁰ O indivíduo tem a possibilidade de se auto-influenciar, através dos desafios que coloca em sua vida e da reação avaliativa de seus rendimentos e realizações. Estes desafios constituem um mecanismo cognitivo fundamental da motivação. Então, os

Já a expectativa de auto-eficácia é a crença do quanto o indivíduo é competente e o grau de sucesso que ele conseguirá atingir em um determinado comportamento, sendo que neste conceito o indivíduo passa a ter as convicções do quê e quanto consegue atingir (BANDURA, 1977; 1997). São as crenças individuais sobre as capacidades do sujeito para apresentar os comportamentos solicitados para a obtenção de determinado resultado, ou *outcome* (SOODAK e PODELL, 1996).

Na conceituação sobre expectativa de resultado, sabe-se o resultado da ação a ser realizada, porém não é sabido se o indivíduo em questão é capaz de realizá-la. Já na expectativa de eficácia, também se sabe o resultado, mas diferentemente da primeira situação, existe a convicção, aquela “acreditação” (NOGUEIRA, 2002), das capacidades individuais para executar aquela ação.

Ora, se a teorização da auto-eficácia passa a ser fundamental para a compreensão dos fatores influenciadores de determinadas ações ou atividades, dentre eles: a escolha de tarefas e seleção; o esforço empregado nas tarefas; o grau de persistência diante de falhas ou estímulos aversivos, surge sua necessidade de utilização no contexto das práticas docentes, no processo motivacional do professor e no ambiente educacional.

Woolfolk (2000) discorre que há evidências de que um alto senso de eficácia apóie a motivação. Para Bandura (1997) pessoas com alto senso de auto-eficácia atribuem seus fracassos à falta de esforço e pessoas com baixo senso de auto-eficácia costumam atribuí-los à falta de capacidade. Nesse último, a motivação fica comprometida quando os fracassos forem ligados à baixa capacidade. Indivíduos otimistas em relação ao futuro acreditam que podem ser eficientes na realização de suas ações estabelecendo assim objetivos mais elevados, tendo menos medo de fracasso e persistindo mais tempo quando encontram dificuldades (BANDURA, 1997).

Mesmo quando o sentimento de eficácia é alto, totalmente dissonante com a realidade,

crianças e adultos otimistas em relação ao futuro acreditam que podem ser eficientes, têm altas expectativas, são mais saudáveis, menos deprimidos e mais motivados às tarefas (WOOLFOLK, 2000). Após discorrer sobre os aspectos conceituais e origens, pode-se destacar alguns pontos fundamentais na compreensão do construto da auto-eficácia:

- a importância dos mecanismos cognitivos e do processamento da informação na aprendizagem social cognitiva. Dentro da perspectiva da TSC, estes mecanismos cognitivos e as auto-crenças são fundamentais para a estruturação teórica e compreensão dos fenômenos, eventos e atitudes dos sujeitos;
- a questão da auto-percepção e dos julgamentos destas crenças, associados com a convicção e “creditação” subjetiva das avaliações a respeito das capacidades individuais têm papel central na compreensão de comportamentos, ações e atitudes;
- a interação entre aspectos relacionados à reciprocidade triádica (comportamento; ambiente e especificidades da situação; aspecto cultural e social; e aspectos individuais, ou ainda subjetivos). Através do determinismo recíproco da TSC, pode-se compreender como a auto-eficácia se configura e estabelece a reciprocidade destes elementos: associando *fatores pessoais* como as crenças, expectativas, atitudes, informações e conhecimentos subjetivos; com os recursos, conseqüências e demandas situacionais e sociais (*fatores ambientais*); que também se relacionam com os aspectos ou *fatores comportamentais* (atos, escolhas individuais, declarações verbais e auto-regulação) presentes durante o processo existencial dos indivíduos.

A TSC considera que a aprendizagem por observação e os mecanismos internos de cognição (dentre estes a auto-eficácia) e auto-regulação são de fundamental importância na aprendizagem e desenvolvimento humano (BANDURA, 1986).

Capacidades auto-regulatórias e auto-reflexivas

Outra característica distinta dos pressupostos da abordagem social-cognitiva (TSC) é o papel central que se atribui às funções auto-regulatórias. A maioria de nossos comportamentos é motivada e regulada por padrões internos e reações auto-referentes (avaliações subjetivas) de nossos próprios atos (BANDURA, 1986).

Uma vez adotado um critério interno, podem surgir discrepâncias entre a performance (realização) e a norma almejada (metas). As discrepâncias ativam auto-reações avaliativas, que servem para influenciar o subsequente comportamento. Portanto, um ato ou ação incluem, dentre seus determinantes, influências auto-produzidas que são reguladas subjetivamente: “Funções auto-regulatórias são ocasionalmente utilizadas pelas influências externas e estas simultaneamente apóiam as funções de auto-regulação” (BANDURA, 1986, p. 20).

Além da importância da auto-regulação, para Bandura (1986), uma capacidade distintamente humana é a capacidade para auto-consciência reflexiva, dos mecanismos cognitivos conscientes. Uma psicologia sem introspecção não tem subsídios para explicar a complexidade do funcionamento humano, pois é olhando para a própria mente que as pessoas acham um sentido para seus próprios processos psicológicos (BANDURA, 1986).

A auto-reflexão permite que as pessoas analisem suas experiências e pensem sobre seus próprios processos: “Pela reflexão de suas variadas experiências e sobre o que sabem, podem derivar conhecimentos gerais sobre eles e sobre o mundo ao redor” (BANDURA, 1986, p. 21). Indivíduos não somente se entendem pelas reflexões subjetivas, mas alteram e avaliam seus pensamentos e cognições, correlacionando aspectos ambientais, pessoais e comportamentais (reciprocidade triádica). Utilizando conceitos auto-reflexivos, pode-se considerar que eles monitoram suas idéias, atuam nelas ou predizem (pré-estabelecem) ocorrências através deles; julgam a adequação de seus pensamentos de resultados; além de muda-los adequadamente.

Para Maddux (1995), durante os cursos de nossas vidas, todos enfrentamos diversas situações de tomadas de decisão, solução de problemas e inúmeras mudanças, as quais levam os indivíduos a buscarem adaptações e ajustamentos para prosseguirem suas trajetórias existenciais. A habilidade adaptativa em responder às demandas desejáveis e prevenir ou evitar consequências indesejáveis, promoveu enorme incentivo ao exercício do controle pessoal interno, associados à auto-regulação e capacidades auto-reflexivas:

[...] Através da seleção e criação de suportes ambientais voltados às suas expectativas, eles (indivíduos) contribuíram para dirigirem suas vidas. (...) A capacidade humana em exercer controle é uma dádiva ‘mixada’. O impacto da eficácia pessoal na qualidade de vida depende dos propósitos em que ela é inserida. (BANDURA, 1997, p. 02).

Ora, uma vez que estes mecanismos cognitivos são importantes para compreender os comportamentos e os processos de motivação das pessoas, entender a auto-eficácia do professor pode trazer discussões a respeito da valorização social; confiança e segurança de atuação; esforço e persistência dos profissionais. Abrir espaços para reflexão sobre a formação da auto-eficácia do professor nos processos de ensino-aprendizagem, em sua motivação permite o desenvolvimento de novas propostas de atuação profissional, embasadas nas premissas de TSC.

Mas afinal, quais os componentes que influenciam a auto-eficácia? Como ela se forma?

Quais as fontes de construção da auto-eficácia para as especificidades de atuação docente?

As fontes de informação e influência sobre a auto-eficácia

Para Bandura (1986, p. 21), a “auto-avaliação de eficácia compõe-se de muitas fontes de informação que devem ser processadas, medidas e ponderadas através de pensamentos auto-referentes”. A formação da auto-eficácia de uma pessoa, para determinada situação e domínio, depende da organização na composição destas fontes, que ocorrem de maneiras diferentes, complexas e dinâmicas; entre os indivíduos e as características ambientais de cada situação. Um modelo esquemático sobre a origem da composição da crença de auto-eficácia é ilustrado na figura 04, a seguir:



Figura 04 – Modelo esquemático sobre as fontes de informação da auto-eficácia, de acordo com Bandura (1997, 2001): experiências diretas, ou de sucesso pessoal; experiências vicariantes ou indiretas; persuasão verbal e social; e estados fisiológicos e emocionais.

Segundo o autor (BANDURA, 1997; 2001), o senso de auto-eficácia é constituído por quatro fontes, sendo elas:

- a) experiências diretas e pessoais;
- b) experiências vicariantes;
- c) persuasão verbal ou social; e
- d) estados fisiológicos e emocionais¹¹.

¹¹ Já de acordo com Maddux (1995) os sentimentos de auto-eficácia derivam de 6 (seis) fontes principais de informação: a) desempenho e realizações; b) experiências indiretas; c) persuasão verbal; d) experiências imaginárias; e) estados fisiológicos; e f) estados emocionais. As experiências diretas (item a) e as experiências indiretas ou vicariantes (item b), são consideradas

As experiências diretas e pessoais são tidas como a fonte principal de influência da auto-eficácia, constituindo-se pela interpretação dos resultados de uma performance realizada. Através destas interpretações, os indivíduos medem o efeito de suas ações; o que ajuda a criar suas crenças de eficácia de maneira mais efetiva que as demais fontes de composição (BANDURA, 1997).

Estas experiências diretas ou análises das realizações de desempenho se caracterizam em experiências de sucesso ou fracasso e são as bases mais seguras para os futuros julgamentos de auto-eficácia, baseando-se em experiências reais, de domínio pessoal e subjetivo (BANDURA, 1997). Sendo as experiências de resultados positivos (interpretadas como sucesso), estas elevarão os níveis de auto-eficácia (*mastery experiences*). Caso contrário, tendo muitas experiências de fracasso ou carência de desempenho (experiências negativas), o nível declinará.

As experiências indiretas ou vicariantes são explicadas pela modelação (BANDURA, 1986; 1997), ou observação de ações; sendo estas formas satisfatórias de aprendizagem de novas habilidades.¹² A maior parte daquilo que aprendemos surge de experiências de terceiros. “As crenças de auto-eficácia podem ser criadas a partir do que se vê ou se sabe acerca do que os outros conseguem fazer” (NOGUEIRA, 2002, p.58).

O termo “modelação” caracteriza-se por processos psicológicos de comparação, sendo que os componentes básicos desse processo são a observação e a imitação; que englobam os processos cognitivos internos nelas envolvidos. Algumas habilidades complexas podem ser

igualmente pelos autores; assim como o item c- persuasão verbal ou social. A diferença na proposta de Maddux (1995) para as fontes de formação da auto-eficácia está na segregação em que o autor faz entre os estados fisiológicos e emocionais, que para Bandura (1986, 1997) se encontram associados como uma única fonte (item d, no texto principal). Além disso, Maddux (1995) propõe outra fonte de experiências pessoais: as experiências imaginárias. Nesta fonte, os indivíduos realizam o exercício da visualização e imaginação antecipada na execução de determinada tarefa ou atividade. Propõe-se assim, seis fontes, em contraposição às quatro fontes básicas propostas inicialmente por Bandura (1986).

¹² Esta fonte passa a ser fundamental, por exemplo, em professores de EF, que não têm experiência de realização de certas tarefas, ao observarem companheiros de profissão executando movimentos (demonstrações de ensino ou habilidades), ações e tarefas que aqueles ainda não tivessem feito, colabora para que baixem a ansiedade e se convençam pelas experiências indiretas de que podem realizar a tarefa.

assimiladas através da ajuda da modelação (BANDURA, 1986). A modelação seria a imitação de comportamentos observados, agregando-se aos componentes cognitivos.

O modelo a ser observado deve ser adequado ao elemento vicariante (observador), através da similaridade de características, níveis de habilidade e domínios da tarefa (especificidade), pois caso não haja identificação e similaridade do observador com o modelo, pode não ocorrer aprendizagem observacional e muito menos retenção de informações, uma vez que processos de atenção e seletividade perceptiva podem não ser desencadeados, inibindo assim a aprendizagem observacional (figura 05).

O impacto das experiências vicariantes é proporcional à medida que a identificação com o outro (modelo) for reconhecida e interpretada (BANDURA, 1977). Além da retenção das informações e da simbolização destes dados, a questão da comparação e avaliação das situações, das capacidades e da similaridade dos domínios será trazida à tona nos mecanismos cognitivos (BANDURA, 1986, p.47-105). As experiências indiretas têm 4 (quatro) fases para assimilação: atenção, retenção da informação, reprodução motora e motivação, que podem ser visualizadas na figura 05, a seguir:

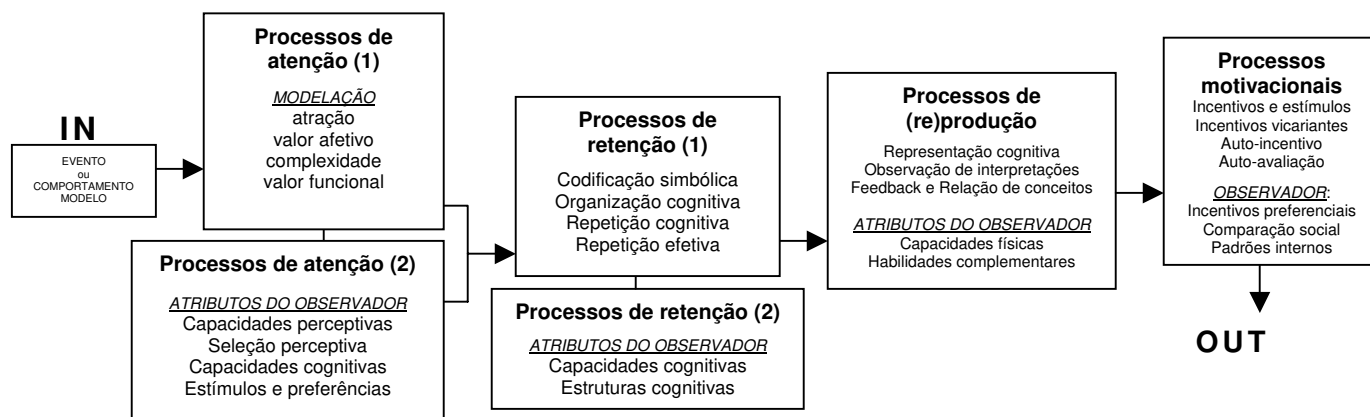


Figura 05 – Modelo esquemático sobre o sistema de informação através da experiência indireta (4 fases): atenção; retenção da informação; processos de produção e motivação. Adaptado de Bandura (1986, p. 52).

As experiências indiretas ou vicariantes são a segunda fonte mais efetiva de auto-eficácia, compondo-se pelos efeitos decorrentes das interpretações feitas sobre as ações de outras pessoas:

[...] todos os fenômenos relacionados à aprendizagem podem ocorrer vicariantemente, ou seja, por observação de comportamento de outros e suas conseqüências para estes. (BANDURA, 1986, p. 19)

Através da capacidade de aprendizagem observacional as pessoas podem adquirir maneiras de geração e regulação de seus próprios padrões comportamentais sem a forma da experimentação direta (experiências efetivas de realização), sendo fundamental para o desenvolvimento humano.

Bandura (1986) propõe que se estude minuciosamente a capacidade de observação do homem e suas contribuições na aprendizagem, assim como as influências no comportamento. A partir da observação do comportamento de terceiros, o indivíduo pode derivar regras para seu próprio comportamento, codificando-as para usá-las em atuações futuras (BANDURA, 1986).

Pode-se observar no modelo proposto por Bandura (1986), que o aspecto cognitivo é fundamental no processo de modelação, participando de todas as fases da aprendizagem observacional (capacidades cognitivas, repetição e interpretação cognitiva dos modelos, além da representação cognitiva e simbólica das habilidades). As experiências vicariantes são especialmente úteis em duas situações:

- quando há insegurança quanto às próprias capacidades; ao comparar-se ao modelo, o observador aprende sobre si mesmo; e
- quando o observador possui um baixo senso de auto-eficácia e precisa aprender a lidar com ele, o modelo pode indicar tanto estratégias comportamentais que levem ao sucesso, como mostrar formas de lidar com as auto-percepções de incapacidade e superação de limitações ou fracassos anteriores.

Bandura (1986) afirma ser de muita importância para o professor conhecer o princípio da

modelação; tanto para organizar o ensino a partir dele, quanto para prestar atenção às situações incidentais a que os alunos são expostos.

A persuasão verbal é a técnica de aumentar a confiança por encorajamentos orais (persuasivos por parte de técnicos, professores, instrutores, colegas, parentes) ou auto-persuasão de caráter positivo. Segundo Bandura (1986), a credibilidade, confiança e a perícia do persuasor é que atribuem o grau de importância ou influência desse impulso persuasivo. Ou seja, as mensagens persuasivas positivas encorajam e motivam o indivíduo a determinadas ações, tarefas e atividades:

[...] a força que nos dão os amigos ou, pelo contrário, a descrença dos circunstantes, pode fazer a diferença. Se vale a pena arriscar ou se é melhor desistir, as dúvidas são desfeitas por esse incentivo verbal, que se torna um auto-incentivo. (...) A persuasão social poderá não ser muito eficaz para alterar a percepção da eficácia, mas é um impulso para iniciar comportamentos, tentar novas coisas ou continuar a insistir (NOGUEIRA, 2002, p.58-9).

A influência persuasiva ocorre através da exposição (verbal ou social) dos julgamentos que outras pessoas têm sobre as habilidades do indivíduo. Os julgamentos e avaliações de colegas de profissão, parentes, amigos e alunos podem influenciar na construção da auto-eficácia do professor. Se esta fonte for utilizada isoladamente, causa um senso de auto-eficácia não duradouro, mas que pode momentaneamente criar condições motivacionais para comportamentos bem sucedidos. Porém, é possível gerar um falso senso de auto-eficácia sobre competências inexistentes (BANDURA, 1997).

Finalmente, as informações obtidas por fonte dos estados fisiológicos e emocionais, são utilizadas pelas pessoas como indicadores para o desempenho. Os estados fisiológicos influenciam os indivíduos quando os mesmos associam sinais fisiológicos aversivos (negativos) com desempenhos negativos; o contrário ocorrendo com estados fisiológicos agradáveis.

Por exemplo, sintomas físicos aversivos como: dor de cabeça; cólicas; fadiga; são apontados como indicadores de ineficiência. Neste caso, o indivíduo tende a confiar menos em sua capacidade para obter sucesso em determinada atividade. Apresentam maior segurança em suas capacidades os indivíduos que se sentem em adequado estado de alerta e prontidão (BANDURA, 1986; 2001).

O complemento destes indícios fisiológicos seria a experiência emocional, através das percepções orgânicas dos sujeitos, que interpretam, associam e percebem os impulsos emocionais. Sendo assim, as emoções ou humores, podem juntamente com o estado fisiológico, ser uma fonte adicional de informação de auto-eficácia.

Deve-se compreender os efeitos da percepção da auto-eficácia sobre o comportamento não de maneira global, mas como um conjunto de auto-percepções variáveis segundo as atividades; circunstâncias ambientais; grau de dificuldade da tarefa; número de domínios a que se refere, intensidade e periodicidade das atividades; e situações fisiológicas e emocionais na tarefa. É importante destacar que essas fontes de auto-eficácia não traduzem diretamente os julgamentos de competência. Os indivíduos interpretam os resultados dos eventos e são as informações retiradas destas interpretações que formam então o julgamento.

As quatro fontes descritas por Bandura (1997) estão presentes na configuração da auto-eficácia do professor. Por exemplo, as experiências diretas e pessoais podem ser visualizadas nas atuações docentes de professores de EF. Cada êxito ou atividade bem sucedida e desenvolvida com os alunos, promove o incremento dos níveis de auto-eficácia do professor. Para o domínio das atividades docentes, pode haver a compreensão de que as experiências diretas se configuram também como as fontes principais e mais diretas na composição das crenças de auto-eficácia docente.

Na especificidade da EF, ao analisar a fonte de experiências diretas, a interpretação dos

resultados de desempenho pode ser interpretada de duas formas: o desempenho do professor atuante e o desempenho dos alunos nas atividades propostas, sendo esta última muito importante na composição da auto-eficácia docente (BZUNECK, 2000; NAVARRO, 2004). Ainda mais porque a EF configura-se como uma disciplina prática, na qual ocorre a execução e avaliação direta sobre os desempenhos e performances motoras nos conteúdos de movimento e atividades corporais; o julgamento e a avaliação sobre as habilidades são imediatos e evidentes, através dos êxitos e fracassos nas tarefas.

Se o professor atinge os objetivos de sua aula, em qualquer contexto (escola, clube, academia, instituição especializada, recreação em hotéis etc) e considerando as características do público de atuação, pode perceber os desempenhos e desenvolvimentos de cada um de seus alunos, que participaram e se envolveram na tarefa, atingindo os objetivos e compreendendo as atividades. Ocorre então o fortalecimento nas crenças individuais do professor a respeito de suas capacidades de ensinar e, sobretudo, de sua prática docente.

Dentre as experiências diretas, pode-se destacar as atividades efetivas do profissional de EF atuante no mercado, que pode fortalecer (ou enfraquecer) cotidianamente a auto-eficácia docente deste professor; as experiências de estágios supervisionados, liderança de turmas e contatos com situações de ensino e docência ainda no processo de formação acadêmica (projetos de extensão, estágios, pesquisas e iniciação científica com momentos de propostas práticas, dentre outros).

As experiências vicariantes são também muito importantes na formação da auto-eficácia do professor de EF, que passa a aprender por observação diversas atitudes, comportamentos e planos de ação nas atividades docentes de outros colegas atuantes na profissão educativa. O fornecimento de modelos ocorre através de colegas de profissão; professores mais graduados, com mais tempo de atuação, com maior faixa etária, com experiências diversificadas e que possam ter outras formas e sistematizações de aulas.

Professores com pouca experiência, com diferentes formações, atualizações acadêmicas e também com idades mais baixas podem também trazer formatos de experiência indireta, colaborando na formação de crenças de auto-eficácia docente no professor observador; que pode identificar-se com o modelo observado, ou ainda não se identificar com a metodologia, com as atitudes e até com a postura do docente observado e assim rever e fortalecer também sua auto-eficácia para a docência em EF.

Dentre as experiências vicariantes importantes do profissional de EF, encontram-se novamente os estágios de formação e práticas de ensino; projetos de extensão orientados e supervisionados; vivências e acompanhamentos de aulas de colegas de turma ou colegas de trabalho.

Aulas partilhadas e planejamentos conjuntos também podem ser excelentes fontes de experiências indiretas entre os professores de EF, pois os mesmos partilham a coordenação da turma e observam outras formas de controle de classe ou liderança das turmas. O trabalho composto por docentes de ambos os gêneros para uma mesma turma; diferentes formações acadêmicas; linhas de trabalho e metodologias de atuação; e programas de atividades integrados, continuados e multidisciplinares também podem ser elencados como experiências vicariantes e aprendizagem observacional, que influenciam a construção do senso de eficácia docente em EF.

Associados às experiências vicariantes, a persuasão verbal e social pode também ser observada em professores de EF nas situações de discussões, críticas e sugestões entre colegas de disciplina; entre professores de uma mesma escola; nos feedbacks de outros professores, alunos ou orientadores; e nas práticas de ensino e/ou estágios supervisionados.

Este feedback e persuasão também influenciam diretamente na motivação e satisfação do professor de EF, que podem ser inclusive, reforçados ou reduzidos por membros da família, parentes próximos, comunidade local, mídia e amigos de relacionamento. Muitos são os casos de

reconhecimento e valorização da profissão docente em EF; embora também sejam muitos os descasos e preconceitos sócio-econômicos a respeito da profissão de educador, inclusive do educador físico.

Os estados emocionais e fisiológicos podem fortalecer ou enfraquecer o senso de auto-eficácia docente, à medida que o professor de EF interpretar suas sensações e percepções fisiológicas e emocionais (negativas ou positivas) com seu desempenho ou performance docente.

Em casos de adoecimento, cansaço físico e emocional, ansiedade e stress, podem influenciar negativamente na auto-eficácia docente, diminuindo os níveis desta crença, pois o docente interpreta estes fatores de forma negativa com relação ao seu desempenho e afetam também suas crenças e convicções a respeito de como serão suas habilidades na situação de saúde debilitada, cansaço, ansiedade, além da preocupação em evitar as demonstrações fisiológicas deste estado debilitado (dores no corpo, fadiga, incapacidades temporárias em demonstrações de movimentos ou exercícios, sudorese ou estado febril, palpitações e mal-estar súbito).

Se um professor de EF estiver gripado ou acometido de certa alergia respiratória, ao atuar em atividades aquáticas, dentro do ambiente de uma academia de natação, logicamente, seus mecanismos cognitivos e de auto-regulação o farão ter interpretações e julgamentos negativos e que influenciarão suas crenças na capacidade docente pelos dias em que perdurarem os sintomas desta gripe ou alergia.

Se forem percebidos sensações e efeitos fisiológicos positivos, tais como equilíbrio emocional; controle respiratório; segurança e conhecimentos dos alunos e conteúdo a ensinar; estes podem incrementar a auto-eficácia docente. Uma professora de EF de ensino médio, se estiver em condições estáveis de saúde, sem debilitações fisiológicas; possuir domínio de conhecimentos e informações; e ainda possuir as habilidades docentes a que se propõe a ensinar seus alunos (adolescentes críticos e questionadores), irá apresentar segurança e estará desprovida

daqueles incômodos fisiológicos que poderiam deixá-la exposta aos testes, julgamentos e indagações de seus alunos.

Se esta professora, ao propor uma aula de Rugby, puder demonstrar ou ensinar, não somente os movimentos; mas apresentar domínio e conhecimentos no assunto e souber ensinar estas habilidades, pode ganhar mais estima de seus alunos, que irão interpretar suas reações fisiológicas e emocionais de maneira positiva. A mesma pode perceber e interpretar seu domínio, equilíbrio e tranquilidade ao transmitir os conteúdos, conhecimentos ou habilidades difíceis; associando a estas avaliações perceptivas positivas um acréscimo na crença docente, pois percebe-se e percebe que os alunos reconhecem seus conhecimentos e expertise nos conteúdos propostos.

Associados a estes estados fisiológicos, os fatores emocionais, tais como a afetividade; as relações interpessoais e os vínculos com alunos, comunidade e escola; também podem interferir para o aumento das crenças de auto-eficácia docente ou para a sua diminuição. Caso o ambiente seja aversivo e as emoções com os alunos não sejam agradáveis (falta de alegria e prazer; agressividade por parte dos alunos; clima organizacional e ambiente desfavorável e hostil à aprendizagem; fatores estressores como barulho, limitações de espaço, horário das aulas; falta de adesão e participação nas atividades, insegurança e medo com relação ao domínio do conteúdo; falta de habilidades, baixa liderança e pouco controle da classe ou da aula), pode haver reflexos negativos nos níveis de auto-eficácia docente.

A EF, em suas atividades e práticas corporais, possibilita as mais variadas expressões de sentimentos e experiências sensoriais-perceptivas, tanto dos alunos, quanto dos professores. Estas oportunidades devem ser aproveitadas pelo docente, pois favorecem as auto-percepções e o auto-conhecimento, além de serem fontes de formação da auto-eficácia, contribuindo ao estímulo motivacional dos personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

***DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
atuação profissional na pluralidade das práticas
corporais***

3 DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: atuação profissional na pluralidade das práticas corporais

Se o conceito de auto-eficácia existe e pode ser aplicado à docência (auto-eficácia do professor), há que se destacar a especificidade desta atividade docente, suas características diferenciadas e os domínios, competências e fatores que nela podem incidir (SOODAK e PODELL, 1996; ROSS et al., 1996; 1999; NAVARRO, 2004).

Ao falar sobre a compreensão da auto-eficácia docente em professores de Educação Física (EF), faz-se, portanto, necessário discorrer sobre como e para quais finalidades ocorre a docência em EF na atualidade, desde sua concepção teórica; passando pelos métodos pedagógicos; universo de conteúdos; até suas finalidades e pluralidade nas formas de atuação, cenários e objetivos (PAES, 2002). Reconhecer e identificar a função, as características e a importância dos profissionais nela atuantes também passa a ser fundamental para a compreensão do presente estudo.

A atividade física, o exercício e as práticas de EF muitas vezes são procurados por indivíduos que buscam melhorias na qualidade de vida; uma vez que, se propostos de maneira adequada e sistematizada, possibilitam, além do desenvolvimento de capacidades físicas, a interação e relações sócio-culturais, bem como benefícios psicológicos e a apropriação dos conteúdos das práticas corporais (SAMULSKI, 2002). As atividades físicas são estimuladas e sistematizadas no âmbito educacional e a EF tem atenção especial dentre as atividades institucionais, devido a sua riqueza de estimulação e possibilidades de desenvolvimento para pessoas com ou sem algum tipo de deficiência.

Este capítulo se encontra dividido em duas partes: a primeira, diz respeito à conceituação da EF e a agência humana (BANDURA, 2001); a segunda trata da atuação profissional e da proposta do ensino reflexivo na formação profissional em EF.

Conceituando a Educação Física

O termo Educação Física (EF) refere-se aos conhecimentos sistematizados sobre o movimento humano. Conhecimentos que devem possibilitar ao aluno/praticante/cliente/atleta (de acordo com o local e objetivos de suas práticas físicas e corporais) a otimização das potencialidades e possibilidades de movimentos. Estas possibilidades devem estimular a autonomia dos indivíduos; permitindo a regulação, interação e transformação do meio ambiente e da qualidade de vida dos mesmos (FERRAZ et al., 2004).

Para Bracht (1993; 1997) e o Coletivo de Autores (1992), a EF antes de tudo se caracteriza como uma prática pedagógica, que “[...] tematiza formas de atividades expressivas e corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica; formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Betti (2004) entende a EF como uma área de conhecimento e intervenção que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura mediante referenciais científicos, filosóficos e pedagógicos.

Nem toda atividade física ou exercício pertencem à EF. As atividades do cotidiano, do trabalho e vida social implicam em movimentos, mas não se caracterizam como EF. A caracterização do movimento como pertencente ao universo e conteúdo da EF está na questão dos objetivos da atividade e na sua intencionalidade. Os objetivos são definidos pelos praticantes, dentro deste amplo universo da EF.

Ferraz e colaboradores (2004) afirmam que a EF pode ser analisada como parte da cultura humana, caracterizando-se como o:

[...] conhecimento que possibilita ao aluno/cliente participar de programas de atividades físicas tais como: ginástica, natação, danças, esportes, entre outros; avaliando sua qualidade e adequação para a promoção de saúde e bem-estar. Além

disso, a educação física deve contribuir para a formação de um consumidor crítico dos espetáculos esportivos e informações veiculadas nos meios de comunicação, através de elementos conceituais e perceptivos que lhe permitam apreciar e refletir sobre a estética e a técnica destas manifestações (FERRAZ et al, 2004, p.111-112).

A EF, por ter a possibilidade de ser aplicada em ambientes extra-escolares, teoricamente poderia ser diferenciada das outras áreas de conhecimento, pois está mais presente e em diversos contextos para os indivíduos aprendizes, com relação a outros conteúdos (ou disciplinas) exclusivamente escolares.

Por outro lado, inúmeros são os problemas da EF: em algumas situações e contextos, ela é discriminada e desconsiderada; outras vezes, aparece desvinculada do projeto pedagógico escolar; ou, em outras instâncias de atuação, se configura apenas com caráter recreativo e alienante, desprovida de objetivos ou conteúdos próprios - é apenas um conjunto de atividades com fins nelas mesmas: o fazer pelo fazer. Em outros casos, os objetivos da EF não condizem com o ambiente a que se inserem ou ao público ao qual se aplicam.

Diversos são os casos em que ocorre a “esportivização” da EF escolar (PAES, 2002), limitada a reproduzir os modelos hegemônicos de esporte competitivo e aptidão física dos alunos dentro da escola, ao invés de se propor a desenvolver a inclusão e pluralidade das práticas corporais a todos os alunos, abnegando muitas vezes o caráter lúdico e os valores possíveis dentro das atuações pedagógicas que poderiam efetuar mudanças e realizar efetivamente a reinvenção do esporte e novas possibilidades pedagógicas para a EF (ASSIS, 2001), ou ainda desconsideram o aspecto plural e multifuncional da EF e dos esportes, como componentes facilitadores da aprendizagem (PAES, 2002).

Nista-Piccolo (1995), traz indicadores de que o tempo dedicado à EF no currículo é insuficiente, se comparado a outras disciplinas; levando-se em conta tudo que se pode atingir na

formação de um indivíduo independente, reflexivo e crítico. Também é destacado o fato do desmerecimento da política educacional à EF, em virtude da ausência de orientações ou confusões legislativas (SILVA, 2003), que venham reger as atividades corporais na escola, agregadas à questão de falta de identidade de EF e reconhecimento ou legitimação da mesma enquanto área específica de conhecimento e integrante da cultura humana.

Ainda assim, a EF oferece uma gama de possibilidades de atuação e as mais variadas formas e metodologias de ensino, diversos conteúdos e conhecimentos que lhes cabem e são merecedores de espaço, além do reconhecimento e legitimação dentro e fora do ambiente educacional. Estes são os desafios dos professores de Educação Física.

A Educação Física e a Agência Humana

O universo da Educação Física (EF) inclui as experiências motoras diversificadas; a cultura de movimentos; as possibilidades de expressão corporal; a ludicidade; os valores imbuídos nestas atividades e suas contribuições para o desenvolvimento da autonomia e cidadania, que permitem aos indivíduos o controle sobre suas próprias ações e cursos de vida.

Pode-se então compreender que a EF colabora, de diversas maneiras, para a estruturação do que Bandura (1997; 2001) conceitua como “agência humana” dos indivíduos, ao possibilitar o desenvolvimento desta autonomia e do auto-controle sobre suas ações, comportamentos e motivações.

A agência humana pode ser entendida como o conjunto das possibilidades de auto-intervenção ou autonomia que os indivíduos possuem sobre seus comportamentos, ações e tomadas de decisões (BANDURA, 2001) através da reciprocidade triádica da TSC (na interação dos diversos fatores pessoais, comportamentais e ambientais).

Bandura (1986; 1997; 2001) acredita nas capacidades do auto-gerenciamento, desenvolvendo eixos paradigmáticos que alimentam a idéia de “como as pessoas podem afetar suas próprias motivações e ações pela auto-influência” (BANDURA, 1986, p. 1). Na “agência humana”, “[...] os indivíduos são agentes proativamente engajados nos seus próprios desenvolvimentos e podem fazer com que certos resultados aconteçam pelas suas ações” (PAJARES, 2003, [n.p.]). Eles são os retentores de seus cursos de vida e de suas decisões ao longo deste percurso existencial.

No processo educativo, através de complexas interações diárias, pequenas intervenções vão se acumulando em conhecimentos, habilidades, inteligências e autonomia (NOGUEIRA, 2002). Estas estimulam o desenvolvimento das potencialidades discentes e a superação das dificuldades e limitações, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

As interações, encontros ou sessões de ensino originam várias interpretações subjetivas, tanto por parte dos professores quanto dos educandos. Estas interpretações podem afetar os resultados e desempenhos dos alunos e interferir na motivação discente e docente, ocasionando impactos no desenvolvimento cognitivo e afetivo de ambos: professores e alunos (DOLASKY, 2002).

Muitas vezes, os professores e os próprios alunos se apresentam desmotivados, despreparados, com baixo rendimento e participação, se configurando como fontes de impedimento da aprendizagem eficaz. No contínuo processo de ensinar e aprender, por vezes, os alunos se encontram em turmas numerosas e agrupadas; falta participação, cooperação e incentivo por parte da família, colegas e comunidade; além dos vícios estruturais escolares e o próprio sistema de ensino (BZUNECK, 2000).

Na EF, o clima educacional é diferenciado e pode ser estimulante às práticas pedagógicas; associado às atuações docentes e também à percepção dos sucessos, realizações e bem-estar dos alunos, que ficam acentuados, através de suas atividades de caráter prático e corporal (configuradas como conteúdos principais da EF).

Por estar presente esta questão do desempenho e das habilidades - uma vez que os conteúdos da EF são em sua maioria compostos de atividades práticas e experiências motoras ou corporais - surge o maior desafio do professor de EF: estimular curiosidade intelectual e interesse dos alunos, além de encorajá-los a se expressarem corporalmente, sentirem e refletirem sobre suas emoções, comportamentos e atitudes dentro do ambiente das práticas da EF.

Assim, podem transcender o aprendizado motor e a aquisição de conteúdos da EF para seus cursos de vida, utilizando-os na construção de seus tempos e espaços sociais, exercendo efetivamente as possibilidades de auto-gerenciamento e controle da “agência humana” (BANDURA, 1986; 1997; 2001).

Atuação Profissional em Educação Física: pluralidade e singularidades

Ao se tratar da EF, independente do ambiente de atuação ou público analisado, deve-se atentar para as especificidades de nossa área e suas características peculiares, com relação a outros domínios docentes. Alguns pontos relevantes podem ser destacados a seguir:

1. O espaço em que se realizam nossas intervenções pedagógicas, diferenciado do ambiente fechado da sala de aula. A EF faz uso de outros ambientes extra-classe, para a realização das atividades e assimilação dos conteúdos práticos da cultura corporal de movimentos (BETTI, 2004; GALVÃO et al., 2005), dentro e fora da escola. Isto permite a influência da EF em diversos contextos da formação do indivíduo, através de diversas possibilidades de atuação, objetivos e cenários em que a mesma se faz presente (PAES, 2002).
2. A relevância dos conteúdos e universo das práticas corporais se faz necessária para configurar a EF brasileira. Sabe-se que na sua trajetória histórica, a EF exerceu diferentes papéis e passou por diversas transformações, exercendo vários papéis sociais e funcionalidades sócio-políticas (CASTELLANI FILHO, 1998). Uma de suas transformações foi a ruptura dos anos 80 (COLETIVO DE AUTORES, 1992), na qual a EF passa a se configurar como área de conhecimento, buscando se afirmar como ciência e determinando o universo das práticas corporais como os conteúdos específicos e objetos de estudo epistemológico (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ainda hoje, percebe-se o descaso e a apropriação destes conteúdos por outras áreas, ou então a aplicação destes conteúdos sem a preocupação reflexiva ou o contexto sócio-histórico e os significados culturais inculcados nestas práticas.
3. Os aspectos disciplinares, discutidos em diversas instâncias, dentro da estrutura escolar, merecem atenção especial na EF. As práticas e os conteúdos oferecidos podem muitas vezes gerar comportamentos tidos como “perturbadores” ou “indisciplinados” nos alunos, que são “muito irrequietos, barulhentos e questionadores”. Isto porque em sala de aula, estando em atividades de outras disciplinas, o aluno é propellido a permanecer em silêncio, atento, estático (sentado,

assistindo a aula expositiva e assimilando o conteúdo do quadro negro). Na EF, ocorre a interação e a participação, sendo que os conteúdos da cultura corporal de movimento se constituem, em sua maioria, de movimentos humanos. São reduzidos momentos nos quais os alunos se encontram parados (estáticos) ou em silêncio, o que desenvolve o senso de que as aulas de EF servem somente para “fazer o aluno gastar as energias”, “transpirar e arejar a cabeça, para depois voltar para estudar na sala de aula as disciplinas de caráter intelectual e lógico”. Portanto, na EF os aspectos disciplinares elencados em outras disciplinas precisam ser repensados ou contextualizados para a situação da prática pedagógica específica à EF e que seja, consideradas suas características especiais.

4. A hierarquização das disciplinas escolares e ausência de interdisciplinaridade com a EF aparecem como singularidades. Muitas vezes, se associam também à atribuição de pouca relevância dos conteúdos e à questão da disciplina, identidade nacional, patriotismo e manutenção da ordem, que também já constituíram as funções da EF no ambiente escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992; CASTELLANI FILHO, 1998). Neste item, a EF se insere no quadro hierárquico das disciplinas escolares, sendo submissa às disciplinas tidas como principais e fundamentais ao ensino: as disciplinas de conteúdos teóricos e intelectuais, de sala de aula; que disciplinam e educam realmente os alunos. À EF resta apenas a função recreativa e a esportivização de suas práticas, aproveitando-se muito pouco de suas possibilidades de conteúdo. Será que a EF realmente só tem esta serventia educacional?
5. A relação professor-aluno direta e diferenciada, proporcionada através do contato e proximidade advindos das práticas corporais e da interação dos personagens atuantes (professores e alunos) também é fator significativo na singularidade da prática docente de EF. Pela identificação com os conteúdos e seu caráter lúdico e recreativo; pela diversidade e participação prática do professor na intervenção das aulas; pelo aspecto do contato direto e das práticas em si, que facilitam as relações interpessoais; o professor de EF é reconhecido de forma diferenciada na escola ou outros ambientes, pelos alunos, outros professores e pela comunidade. Sua figura está ligada aos eventos escolares,

festas, comemorações e todo o conteúdo extra-classe e prático que os diferem dos professores de sala de aula em toda a questão da formalidade disciplinar, obrigatoriedade e cobrança das outras disciplinas. Surge também a discussão sobre as formas de avaliação e critérios de referência para acompanhamento dos alunos na disciplina de EF, que muitas vezes (ainda hoje) utiliza como critérios de aprovação a frequência às aulas e/ou a participação dos alunos.

6. A ludicidade e os aspectos psicossociais presentes em nossas atividades são altamente percebidos pelos alunos. Conforme Freire e Scaglia (2003), deve-se ensinar mais que jogar ou o “fazer” puramente motor. Deve-se ensinar a conviver, estimular a expressão corporal e os sentimentos dos alunos. A EF pode ser facilitadora da percepção e expressão das emoções humanas, devendo o professor proporcionar situações e vivências sensoriais-perceptivas, senso crítico, autonomia e possibilitar um ambiente que favoreça os aspectos emocionais, comportamentais, atitudinais e a cidadania.
7. Os personagens e o público de atuação das intervenções deve ser sempre reconhecido, analisado e considerado para que se faça um planejamento adequado, com objetivos concretos e metodologias condizentes com este público, com o ambiente das práticas e com as metas estipuladas. Conhecer as características pessoais, componentes bio-fisiológicos, aspectos sócio-culturais e as potencialidades de cada aluno é fundamental para se conseguir êxitos na atuação pedagógica (PAES, 2002). Isto também se faz presente na atuação em EF adaptada (EFA) onde ocorre a atuação com públicos e indivíduos com diversos tipos de deficiências ou necessidades especiais (PCNE's).
8. Cenário e contexto sócio-cultural, assim como o reconhecimento dos personagens do ensino, é um fator preponderante na caracterização da EF (PAES, 2002). De acordo com o cenário, demandas situacionais, características e estruturas do espaço das práticas, o professor de EF pode adequar e atender às necessidades e objetivos dos alunos, respeitando as características, potencialidades, ritmo e limitações dos educandos, de maneira mais efetiva e assegurada. Por isto pode-se considerar a EF como multifuncional e reconhecer suas diversas possibilidades através dos variados cenários e espaços sociais em que a mesma se faz presente.

Formação profissional em Educação Física e o ensino reflexivo

Apesar da escassez de trabalhos específicos à questão da docência em EF na abordagem da TSC, ao se discutir a docência do profissional de EF, permearemos a discussão a respeito da formação profissional e a grande questão da qual a EF sofre com respeito a sua relação teoria-prática. Uma das possibilidades é a proposta do ensino reflexivo na EF (SCHÖN, 1992; BETTI, 2004; RANGEL et al., 2005).

Betti e Betti (1996) discutem sobre a formação de professores de EF, propondo esta nova perspectiva de atuação, baseada no ensino reflexivo; que podem compactuar com as propostas educacionais de Bandura (1986), que enfatiza a necessidade de proporcionar o estímulo às capacidades reflexivas e auto-regulatórias do indivíduo, em sua agência humana.

Schön (1992) resume a atuação reflexiva a 03 (três) momentos para a EF: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação:

O conhecimento na ação acontece um pouco antes de o professor iniciar sua aula, reflete sobre as possibilidades humanas e materiais que possui. Já a reflexão na ação ocorre durante a aula, no instante exato em que está acontecendo, possibilitando ao professor tomar novas decisões sobre os problemas que vão surgindo. Imediatamente após a aula, o professor passa a refletir sobre os acontecimentos da mesma, como tomou decisões, quais poderiam ser diferentes, o que faltou para que a mesma fosse melhor, enfim, o que deu certo e errado (RANGEL et al., 2005, p. 105).

Esta perspectiva reflexiva serviria para substituir os 02 (dois) padrões vigentes de currículos e métodos de atuação dos professores, das quais surgem os conflitos na relação teoria-prática ainda vigente na EF (BETTI e BETTI, 1996):

- *O eixo tradicional esportivo*: caracterizado por ênfase nas práticas, visando a execução e demonstração de movimentos. A teoria é passada em sala de aula, com aspectos

biológicos e adaptativos sempre realçados e valorizados; seria a “esportivização da EF” e a simples *realização da ação*, desprovida de reflexão, anterior ou posterior à atuação docente. As práticas se encontram totalmente desvinculadas da teoria, sendo que os objetivos destas práticas se encontram nas atividades em si, sem nenhum propósito reflexivo ou crítico.

- O *eixo técnico científico*: a relação teoria e prática ainda fica desvinculada, pois a teoria recebe uma abordagem das ciências humanas; mas a prática se destina a ensinar o professor a ensinar, de maneira técnica, desprovida de autonomia, criatividade, flexibilidade e criticidade: a teoria “engessa” a formação prática do profissional de EF, que reproduz as sistematizações e processos adquiridos na formação técnica e teórica, durante a formação acadêmica. O conhecimento flui da teoria para a prática, ou seja, ocorre a aplicação da teoria nas atividades propostas e sistematizadas. Busca-se um embasamento nas ciências fundamentais, que é transferido e compreendido nas disciplinas aplicadas e em seguida derivam-se técnicas e sistematizações metodológicas de utilização na atuação docente em EF.

A proposta do ensino reflexivo na EF na formação de professores tem em suas premissas: a prática como eixo curricular; utilização e aproveitamento das experiências de professores mais experientes e socialização entre os graduandos; relação dialética entre a teoria e prática da EF; a concepção ampliada de currículo acadêmico e que seja um currículo temático dotado de interdisciplinaridade; e a supervisão das práticas de formação por profissionais mais experientes e com conhecimentos teórico-práticos sobre a didática docente (BETTI e BETTI, 1996).

A prática como eixo curricular é interessante, uma vez que o conteúdo e a riqueza da EF está no universo de suas práticas corporais. Estas práticas podem ser analisadas, sistematizadas, planejadas, antecipadas e testadas, além de serem posteriormente remodeladas, refletidas e

avaliadas em conjunto com os discentes, de maneira dialética e integrada.

Na proposta reflexiva de Betti e Betti (1996), ocorre a utilização de conhecimentos de professores experientes (experiências vicariantes, observação de colegas de profissão). Através do conhecimento e da transmissão das experiências vividas no contexto docente os professores de EF podem transmitir seus conhecimentos e fornecer algumas possibilidades de cursos de ação aos professores em formação, para que façam uso destas informações e conhecimentos durante suas carreiras docentes. Estas experiências enfatizam a importância das experiências de estágio ou observação desde a formação, sempre com a supervisão e que se permita o exercício das habilidades reflexivas e dialéticas na construção das metodologias destes futuros profissionais.

As experiências de socialização de graduandos, associadas aos relatos de professores mais experientes, favorecem a modelação e persuasão verbal e social dos mesmos. Esta socialização de conhecimentos, ou de situações vividas na docência em formação, pode gerar discussões e oferecer possibilidades de soluções aos professores em formação; que podem repensar e avaliar suas práticas docentes de modo a desenvolverem as capacidades e habilidades docentes, sendo possível se instituir fóruns (locais) de discussão e reflexão sobre estas experiências ainda no processo de formação acadêmica e universitária.

A relação dialética entre teoria e prática, visando eliminar as barreiras que existem entre a teoria pensada nos grandes centros acadêmicos e a prática desprovida de conhecimentos, metodologia científica ou princípios didático-pedagógicos, surge como uma das premissas da proposta de formação reflexiva. A dialética pode permitir também maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que passa a considerar o aluno como participante efetivo do processo, juntamente com o professor.

Juntos, transcendem, transformam o processo e aperfeiçoam suas habilidades e aprendizagens, inseridos no contexto social, histórico, político e cultural, aos quais são agentes.

Segundo Betti e Betti (1996) o caminho para a EF é a estruturação e busca pela “teoria da prática” pedagógica para as áreas de EF, através do diálogo entre professores e alunos e pelas construções dialéticas do conhecimento e dos conteúdos específicos da EF.

Na concepção reflexiva, surge a idéia ampliada de currículo, em que o aprendizado não ocorre apenas na sala de aula, com transmissão expositiva dos conteúdos. Seria incluído o relacionamento informal professor-aluno, os eventos acadêmicos ou não, durante o período da formação. Toda possibilidade de troca de experiências dos sujeitos em formação acadêmica, os participantes no processo ou que pertençam ao ambiente da educação superior seriam fatores de ampliação deste currículo acadêmico, através da observação, experiências partilhadas, contatos e organização de eventos, situações extra-classe e interpessoais. Também se propõe a existência de disciplinas eletivas durante a formação, auxiliando os graduandos na busca pela aquisição de conhecimentos para atuação em EF, de acordo com suas intenções e áreas de interesse de atuação.

Associada à ampliação curricular, tem-se a proposta de um currículo temático, que enfatiza a reformulação da composição disciplinar de forma mais associativa e integrando os conteúdos entre as disciplinas oferecidas, propondo grandes temas transversais entre as disciplinas. Através da inter-relação disciplinar e da composição destes grandes temas, pode-se propor a existência de disciplinas eletivas durante a formação. Também existe a proposta de que as disciplinas básicas ou fundamentais fossem repensadas ou revistas, para fazerem parte da formação do graduando e que fossem oferecidas ao final da formação. Apenas ao final do curso, ou quando em contato com a prática profissional, é que o aluno compreende melhor por que tais conteúdos são necessários (HUBERMANN, 1992; BETTI, 2004). Esta proposta também é vista em KOLYNIK FILHO (1996), que propõe a interdisciplinaridade nos currículos de EF como um fator transformador e necessário à formação profissional em EF, na realidade brasileira.

O fator da supervisão é fundamental para a efetivação do ensino reflexivo na formação do professor, pois através da supervisão e da presença “tutorial”, pode-se aprender e assimilar as experiências dos professores mais experientes; mas também pode ocorrer aprendizagem e reflexões a partir dos erros eventuais que podem ser apontados e aproveitados pelo professor supervisor na estruturação de novas estratégias metodológicas para a atuação docente em EF.

Este fator não é levado em consideração na área de EF, pois muitos são os estágios que a princípio deveriam ser supervisionados e acompanhados, mas que fazem uso da mão-de-obra do professor em formação como simplesmente um recurso humano mais barato e de utilidade para contenção de gastos; ou como mão-de-obra barata, sem vínculos empregatícios, gastos contratuais e/ou trabalhistas conforme rege a legislação brasileira.

O ensino reflexivo passa a ser interessante e condizente com alguns aspectos da TSC, a partir do momento em que propõe a reflexão sobre o ensino, sobre a atuação docente. Estas reflexões poderiam ocorrer antes, durante e após as ações educativas. A auto-eficácia poderia ser uma forte colaboradora para a realização destas práticas de ensino reflexivo na atuação em EF. Segundo Betti e Betti (1996), pode haver a *reflexão sobre a ação*, feita após a atuação docente; ou então a *reflexão na ação*, a reflexão feita durante a prática e atuação profissional.

A *reflexão sobre a ação* é a análise feita *a posteriori* sobre as características e processos da própria ação docente, servindo para reconstruir a prática e as metodologias pessoais de ensino. Já o conceito sobre a *reflexão na ação* é mobilizado e elaborado pelo professor durante a própria ação (BETTI e BETTI, 1996, p.12). O professor de EF ativa seus recursos intelectuais - compostos por conceitos, teorias, técnicas e crenças pessoais para estas reflexões. Com estes recursos, diagnostica a situação, elaborando estratégias de intervenção e os planos de ação, podendo prever alguns cursos futuros de eventos relacionados a suas atuações docentes. É aqui que a auto-eficácia do professor passa a incidir neste processo reflexivo!

***AS SINGULARIDADES DE ATUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA***

4 AS SINGULARIDADES DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Muitas pessoas com necessidades especiais (PCNE's) se encontram excluídas de atividades corporais e dos conteúdos da EF, por diversos motivos: falta de credibilidade (ou conhecimento) com relação às potencialidades da PCNE; falta de instrução ou formação profissional adequada para o atendimento à PCNE; exclusão social e isolamento das PCNE's; excesso de assistencialismo e superproteção destes indivíduos, por serem considerados “diferentes” e fora do padrão tido como “normal” ou da maioria da população; dentre outros.

No universo que consideramos hoje como Educação Física (EF), encontra-se a área da EF adaptada (EFA) que se define abaixo:

A Educação Física Adaptada se designa como um programa individualizado de aptidão física e motora; habilidades e padrões motores fundamentais; habilidades de esportes aquáticos e dança; além de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos (WINNICK, 2004, p. 4).

Se considerarmos em linhas gerais os princípios pedagógicos para a EF reflexiva, de acordo com Betti (2004)- que são a inclusão, a alteridade e a diversidade; podemos compreender a EFA como uma sub-área da EF que pode trazer possibilidades para atuação e oferecimento dos conteúdos da cultura corporal de movimento às pessoas com necessidades especiais (PCNE's), conforme ilustram as figuras 06 e 07, a seguir.

A EFA tem como objetivos o estudo e intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições (as condições e necessidades ditas “especiais” das pessoas com algum tipo de deficiência) para a prática de atividades físicas (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005). Pode-se então compreender a EFA como uma área, um cenário possível dentro dos diversos cenários de atuação da EF, que atende e atua com os personagens específicos

das pessoas com necessidades especiais (PCNE's). Mas afinal, como se caracteriza a EFA?



Figura 06 e 07- Situações e possibilidades de atividades físicas, esportivas e de lazer com pessoas com necessidades especiais. Figura 06 (esquerda e acima), aluno com deficiência visual em parede de escalada, orientada por estudante de EF. Local: Faculdade de Educação Física da Unicamp (2004). Figura 07 (direita e acima): atleta em treinamento de Atletismo Adaptado para Jogos Paraolímpicos-2004, no complexo esportivo do Ibirapuera, São Paulo. (2004). Fonte: GEPEAMA, FEF/Unicamp (2005)- Arquivo de fotos do grupo de estudos.

Nesta área, existe o espaço para o desenvolvimento de trabalhos e intervenções com pessoas que possuem necessidades especiais, através dos princípios da diversidade humana e da inclusão social (AMARAL, 1996; SASSAKI, 1997), que se fundamentam no respeito às diferenças e individualidades, além de promover a igualdade de oportunidades, direitos e acessibilidade social.

Universo de possibilidades: inclusão, diversidade e potencialidades

Segundo Amaral (1996), a deficiência – ou *impairment*- caracteriza-se como a perda ou anormalidade de determinado órgão ou função sistêmica, basicamente qualquer alteração do corpo ou aparência física (temporária ou permanente), ou então das funções sistêmicas (mental, cognitiva, emocional etc.).

Não se pode negar (ou ignorar) o fato de que estes indivíduos possuem certas deficiências em órgãos ou funções, em relação à grande maioria das pessoas; porém, este fator não deve ser discriminatório a ponto de limitar as potencialidades latentes destes indivíduos (SACKS, 1995).

A “deficiência” pode trazer certas incapacidades (*disability*), que se caracterizam pela restrição de determinadas atividades e/ou habilidades, refletindo as conseqüências decorrentes da instauração da deficiência, no desempenho e atividade funcional observada (AMARAL, 1996).

Estas incapacidades, por sua vez, ocasionam como resultado social um conjunto de desvantagens ou prejuízos ao indivíduo com necessidades especiais, que caracterizam, portanto, a condição social de prejuízo ou de desfavorecimento destas PCNE's (OMS, 1989).

Ainda hoje encontramos muitos casos de PCNE sem acesso à educação, sem informação e abnegados do contato social; vivendo à margem da sociedade, sem apoio governamental, familiar ou do terceiro setor. É neste ponto que a EFA¹³ pode trazer benefícios a estes indivíduos, uma vez

¹³ Acompanhando o histórico da área de EFA, podemos observar que sua evolução está diretamente ligada à evolução e desenvolvimento de esportes adaptados, ou seja, “[...] aqueles esportes modificados ou criados para suprir as necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiências” (WINNICK, 2004, p.6). Observa-se, através de uma análise histórica da EFA, que o esporte para PCNE's tem início como uma ferramenta para a reabilitação, na tentativa de colaboração no processo terapêutico destes indivíduos. Este movimento ganha maior abrangência no decorrer dos anos: ocorre cada vez mais aderência de diversos praticantes PCNE's; além da ampliação das oportunidades das práticas corporais, físicas e esportivas a estes públicos (GORGATTI e GORGATTI, 2005). Desde o final do século XIX (WINNICK, 2004) nos Estados Unidos e Europa, surgem metodologias sistematizadas e oferecidas a estes públicos, principalmente através de iniciativas de pequenos grupos de indivíduos com deficiência, em níveis locais e regionais. Com o advento das guerras e a orientação médica, que mantinha foco na reabilitação e terapia dos soldados acidentados em combate, muitos veteranos de guerra e portadores de deficiência são incentivados a participar de competições esportivas (no século XX). Buscam, deste modo, no esporte e na atividade física uma nova motivação para a vida e reinserção no quadro social. Assim, vão surgindo e se desenvolvendo as modalidades dos esportes adaptados. Formam-se associações organizadas esportivamente para possibilitar as atividades físico-esportivas para estes públicos emergentes de PCNE's, que se tornam uma nova demanda a ser atendida e que necessita de profissionais adequados e capacitados para o atendimento e oferecimento de serviços. Pedrinelli e Verenguer (2005) descrevem que a EFA tem se configurado a partir deste caráter de reabilitação e terapia (a “Ginástica Médica”) em seus primórdios, partindo para concepções mais claras e

que possibilita o desenvolvimento de habilidades e oportunidades para a efetiva inclusão social dos mesmos. A importância da EFA na escola e no processo inclusivo tem aumentado sobremaneira, em função de suas contribuições para a inclusão escolar do PCNE.

A EFA busca incluir efetivamente a PCNE no ambiente educativo, respaldada também por critérios legais, novos valores sociais (inclusão, diversidade, respeito às diferenças e cidadania da PCNE) e princípios éticos e morais (STAINBACK e STAINBACK, 1999; GORGATTI e GORGATTI, 2005).

Ao se trabalhar com PCNE's, podemos ter como foco dois aspectos: as deficiências e as características rotulantes e limitadoras da deficiência destes indivíduos; ou as potencialidades latentes e as possibilidades criativas e diferenciadas de integração e adaptação da PCNE (SACKS, 1995; PEDRINELLI e VERENGUER, 2005).



Nessa perspectiva, deficiências, distúrbios e doenças podem ter papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males. Nesse sentido, é o paradoxo da doença, seu potencial “criativo” (SACKS, 1995, p. 15).

Figura 08- Foto ilustrativa de uma criança com necessidades especiais (síndrome de down). Potencial criativo e poderes latentes através do paradoxo da doença, que enfoca as possibilidades e não se limita nas características da deficiência dos indivíduos PCNE's. Fonte: Silva (2005).

Se considerarmos apenas as deficiências e limitações das PCNE, as intervenções e

consistentes que se esboçam a partir da década de 1950. A prática esportiva para PCNE's recebeu diversos nomes, muito relacionados à questão médica e terapêutica: “EF corretiva”, “Ginástica Corretiva”, “EF Preventiva”, “EF Ortopédica”, “EF Reabilitativa” e “EF Terapêutica” (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005, p.2-5).

atividades se limitarão aos estigmas e problemas que perpetuam a exclusão social, a diferenciação e a falta de oportunidades para estes indivíduos (VENDITTI JR, 2003), uma vez que as práticas perpetuam a segregação e a diferenciação entre os indivíduos normais e os com necessidades especiais.

Já se partirmos do pressuposto de que as necessidades especiais alavancam uma série de potencialidades, que apenas necessitam de estímulos e oportunidades para se desenvolverem, podemos então, a partir das intervenções em EFA, estimular e contribuir indiretamente para a melhoria da qualidade de vida das PCNE's; através das possibilidades de convívio social; adaptação; desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas e psicológicas; lazer; entretenimento; além da melhoria da auto-estima e auto-confiança.

Inclusão e Educação Física

Figura 09- alunos em ambiente escolar inclusivo: potencialidades na diversidade humana. Fonte: Silva (2005).



O objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e social (Mitler, 2003). O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa *full inclusion*. De acordo com Stainbeck e Stainbeck (1999), seria um novo paradigma que preconiza a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro (figura 09, acima).

Block e colaboradores (1994, [n.p.]) explicam que a inclusão total (*full inclusion*) significa “educar todas as crianças com necessidades especiais e que possuam deficiências na educação regular, ainda que envolva recursos especiais; pessoal especializado e revisões curriculares” para

que o processo traga resultados positivos ao educando.

O termo inclusão na educação surge na Declaração de Salamanca registrada pela UNESCO¹⁴ em 1994 (SASSAKI, 1997). Este documento preceitua:

[...] capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais; preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas (SASSAKI, 1997, p.121).

No Brasil, os preceitos constitucionais determinam que o direito à educação das PCNE's deverá ser garantido. A atual política educacional brasileira inclui em suas metas a integração de crianças e jovens com necessidades especiais na escola regular, com apoio de atendimento educacional¹⁵ (PALLA, 2001).

Segundo Mantoan (1997) as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola de seu bairro, não somente colocadas em momentos isolados da escola e da vida comunitária. Surgem diversas possibilidades e oportunidades (educacionais e sociais), oferecidas pela escola; impedindo, portanto, a segregação e o isolamento e abrindo novas perspectivas para estes indivíduos (MITLER, 2003, p. 25).

Existem diversos estudos a respeito da apropriação da inclusão na perspectiva do desenvolvimento social e motor, especificamente no que tange a EF, e em especial a EF escolar (BLOCK et al.,1994). Nestes estudos, ressalta-se a importância da questão atitudinal, tanto na perspectiva do aluno com necessidades especiais (PCNE), quanto na perspectiva docente. Ao se

¹⁴ N. do autor: *UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*. Atualmente, a UNESCO conta com mais de 191 Estados Membros; que se reúnem a cada dois anos, em sua Conferência Geral, para discutir e deliberar sobre importantes questões no âmbito da educação, cultura e ciência. Além disso, ela promove inúmeros estudos, reflexões e reuniões com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram com o objetivo de aprofundar o exame de temas vitais para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ação (acesso: <http://www.unesco.org.br>, em 20-06-2005).

¹⁵ A lei assegura, ainda, ao aluno com necessidades educacionais especiais, o apoio de atendimento especializado quando necessário na própria sala regular de ensino ou ainda atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, quando em função das condições do aluno não for possível sua participação nas classes comuns do ensino regular, assegurando também mudanças e aperfeiçoamento dos métodos, técnicas, currículos e dos profissionais para melhor integração destes alunos.

depararem com alunos que são PCNE's (com deficiências), exige-se dos professores atitudes inclusivas e adequações para que o processo efetivamente ocorra.

Block e colaboradores (1994) trazem uma revisão bibliográfica de modelos organizacionais que atuam como facilitadores da inclusão. Uma coisa é certa: para que ela tenha êxito e traga resultados, é preciso engajamento; adequações; e que todos os setores envolvidos no processo educacional tenham envolvimento e comprometimento com o processo e o desafio de execução da inclusão social (pais, familiares, alunos e alunas, professores, funcionários, governo e comunidade).



Figura 10- Estudantes de EF em atividades com PCNE's. Grupo de Estudos Pedagógicos em Atividade Motora Adaptada (GEPeAMA-FEF/Unicamp), na Faculdade de Educação Física da Unicamp (2004).

Pode-se atualmente avaliar a evolução da inclusão social de PCNE's através da participação efetiva das mesmas nas atividades físicas e as diversas situações com as quais nos deparamos com o contato com estes públicos em nossa atuação profissional (figura 10, acima).

Costuma-se afirmar entre os profissionais de EFA que as PCNE's estão “começando a sair

de seus esconderijos”, buscando cada vez mais a inclusão social, os direitos, deveres e a cidadania no convívio social. E a EF permite diversas oportunidades a estes indivíduos, que muitas vezes expandem o caráter puramente motor e físico do universo das práticas corporais, com suas atividades e riqueza de conteúdos.

Já é comum observarmos pessoas amputadas surfando ou fazendo natação, indivíduos cegos e deficientes visuais jogando futebol, pessoas com AIDS fazendo ginástica, cardiopatas e diabéticos realizando exercícios e condicionamento físico, autistas sobre patins ou alunos com Síndrome de Down em turmas de iniciação esportiva (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005).

A EF possui dentro de seu universo e conteúdo das práticas físicas, imensas possibilidades nas questões estéticas, simbólicas, social, psicológica e educacional. Assim, podemos perceber o esporte e a atividade física como um universo que permita o desenvolvimento humano e global de indivíduos com necessidades especiais.

Apesar das grandes mudanças na história percorrida pela EF ao decorrer das últimas duas décadas no Brasil (CASTELLANI FILHO, 1998), precisamos lembrar que ainda existem problemas das diferentes ordens e formas a serem superados, sobretudo no ensino e pesquisas voltados à PCNE. São poucos os professores de EF que não possuem dúvidas em relação às possibilidades de trabalho com as PCNE's (SILVA, 2004).

Esta nova tendência inclusivista no cenário político brasileiro deixou os dirigentes educacionais e os agentes pedagógicos (professores e professoras) confusos perante a obrigação de trabalhar simultaneamente, no mesmo espaço e tempo de aula, com alunos que apresentam as mais diferentes formas e habilidades (ou competências).

Diante desta nova perspectiva, o desgastado ideário de igualdade começa a ser deixado de lado e surge um novo discurso hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram e eram desconsideradas pela maioria dos educadores

(CARMO, 2002).

São necessárias modificações instrucionais para o ensino inclusivo. Estas modificações incluem o incentivo à aprendizagem cooperativa; instruções diretas e individualizadas; modelos e estratégias inovadoras de intervenção que atendam às necessidades especiais dos alunos PCNE's; além de educação do movimento, especificamente dos conteúdos e possibilidades da EF (BLOCK et al., 1994).

Principalmente o item da aprendizagem cooperativa parece influenciar na inclusão de alunos PCNE's nas aulas de EF escolar. Já as instruções diretas (cuidados e segurança, instruções assertivas e materiais adaptados) envolvem toda a didática e pedagogia do movimento (domínios, conhecimento e habilidades para ensinar a EF por parte do professor) para oferecer diversas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades por estes públicos.

Hoje, encontramos na inclusão social (*full inclusion*) a etapa que considera a PCNE como indivíduo já integrado às questões e ambiente social, sendo necessário agora que ocorra o estímulo das potencialidades dos mesmos, através de oportunidades, possibilidades de atividades e adequações ou adaptações às reais necessidades, capacidades e limitações destes indivíduos, que os configuram em condições especiais e diferenciadas, mas não mais prejudicados em relação aos indivíduos sem estas necessidades especiais, nem tampouco subjugados ou discriminados em razão de suas deficiências e/ou incapacidades.

Segundo Cidade e Freitas (2002) a grande maioria dos professores, que hoje atua na escola, não recebeu formação satisfatória para sua participação no processo de inclusão. Isso se deve à tardia oficialização da EFA, que prevê a atuação do profissional junto às PCNE's, nos currículos da graduação em EF, que só se deu por meio da Resolução n.º 03, do Conselho Federal de Educação, ao final dos anos 80 (em 1987).

Soodak e Podell (1993) afirmam que professores mais eficazes referem-se menos ao ensino

especial, ou seja, ao ensino segregante das PCNE's. Bandura (1997) discorre sobre pesquisas (Ashton e Webb) que observaram que a auto-eficácia prediz os níveis dos alunos em educação especial, que os professores ou se esforçam mais e apostam com maior “creditação” nestes alunos, ou invocam a baixa capacidade dos alunos, suas deficiências e dificuldades e com isto justificam o baixo investimento ou pouca insistência com os mesmos alunos.

Diante deste panorama surge a importância da preparação dos profissionais de EF para atuação com PCNE's, visando os diversos eixos de sua formação e espaços para discussão e análise para o processo inclusivo na EF escolar e suas transformações.

A motivação e auto-eficácia dos docentes de EF tornam-se elementos fundamentais no processo de ensino das pessoas com deficiência (PCNE), uma vez que os estímulos, a compreensão e as sistematizações metodológicas devem ser adequadas às características especiais da população e muitas vezes ser dirigida individualmente e adaptada para cada aluno(a) de modo a obter as melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento.

***O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA e
AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DO
PROFESSOR***

5 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DO PROFESSOR

*“With great powers, come great responsibilities...”
(Spider-man, Marvel Comics)*

O professor de Educação Física - agente pedagógico do movimento

Ensinar é uma função complexa que implica num sem número de obstáculos, revezes, fracassos e frustrações (BZUNECK, 2000). Esta função complexa do “ensinar”, se aplicada à EF, também se apresenta repleta destes obstáculos e frustrações; mas também possibilita diversos benefícios nos aspectos motores e sociais; além da transmissão dos conteúdos da EF e da aprendizagem das práticas corporais. Autonomia, transmissão da cultura, valores e princípios éticos e filosóficos estão agregados a estes conteúdos.

Pela mediação do profissional de EF, atuando no estímulo às potencialidades dos alunos e transmitindo conhecimentos sobre o universo das práticas corporais, se configura o processo de ensino e aprendizagem da EF.

Segundo Bandura (1997), um dos principais fins da educação formal seria proporcionar aos alunos ferramentas intelectuais; desenvolvimento de suas crenças de eficácia e interesses intrínsecos; necessários para educarem a si mesmos em uma diversidade de demandas situacionais e contextos ao longo de suas vidas.

É no professor, atuante direto no ensino, que está grande parte do sucesso educacional e do estímulo às potencialidades latentes do educando, através da “sinergia” entre os elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, 2002). O professor é um dos transformadores mais efetivos do processo educacional, em qualquer área de atuação ou conhecimento. Sua importância é vista no processo de formação das pessoas que passam por seus ensinamentos, constituindo-se de um papel de grande responsabilidade social.

Assim também o são os profissionais de Educação Física (EF), ao serem responsáveis pela transmissão de conhecimentos do universo das práticas corporais. São eles os agentes pedagógicos (PAES, 2002) da EF, na escola e em outros contextos educativos, facilitadores na transmissão destas práticas corporais e dos conteúdos específicos da EF, dentro das possibilidades do movimento humano, segundo Paes (2002) e Balbino (2005). Estes agentes pedagógicos da EF estão munidos da responsabilidade social e compromisso pedagógico. É nesta responsabilidade social incumbida ao professor de EF, que se pode compreender a EF e legitimá-la como fundamental no processo educacional, na formação humana e no desenvolvimento da autonomia; através das intervenções educativas para as diversas demandas situacionais nos cursos de vida dos alunos e aprendizes (BANDURA, 1986; 1997; 2001).

O professor de EF, dentro das especificidades de ensino, nos diversos contextos e públicos de atuação, é uma pessoa que efetivamente atua no processo educacional, ao lado dos demais profissionais envolvidos no ambiente pedagógico, dentro e fora da escola. A família, o convívio social, a comunidade e as práticas de lazer também se agregam a este processo de formação e o complementam de forma complexa e integrada.

Desta forma, percebe-se a influência dos professores de EF em todos estes ambientes ou cenários, nos quais desenvolvem-se as práticas corporais e de movimento humano. O professor ou professora de EF, tratando de grandes grupos ou até mesmo grupos menos numerosos (chegando até à função individualizada do *personal trainner*, nos dias de hoje) precisa também legitimar sua posição e reconhecer sua atuação e a importância de seu trabalho efetivo, integrado e sobretudo educacional; que se expande às diversas faixas etárias, pois pode oferecer conteúdos e conhecimentos a todas as idades, desde as crianças até adultos; antes, durante e após a fase escolar, em diversos ambientes.

Ao se atuar em vários cenários sociais, é preciso considerar as características de seu público

e demonstrar domínio, segurança e compreensão a respeito desta pluralidade a qual a EF oferece, dentro do universo de suas práticas e oportunidades (PAES, 2002).

Pela multifuncionalidade educacional e respeitando a pluralidade do fenômeno esportivo e das práticas corporais, são necessárias diversas habilidades para que o professor de EF alcance suas metas e transmita os conhecimentos e as possibilidades de expressão destes conteúdos. Estas habilidades não se resumem unicamente às questões relacionadas a habilidades específicas e técnicas de movimento de determinada(s) modalidade(s), atividade(s) ou conteúdo(s) da EF (esportes, danças, lutas, jogos e ginásticas, por exemplo).

Muitas vezes, são solicitadas dos profissionais de EF, habilidades sociais, competências interpessoais, didática e motivação para estimular os alunos e transformar seus ambientes de atuação; quer sejam escolas, academias, clubes, instituições, empresas, etc.

Neste contexto, muitos professores, altamente capacitados e com formação acadêmica privilegiada, com competência pedagógica e conhecimentos necessários ao ensino de seus conteúdos, sofrem abalos e impactos na motivação, que repercutem diretamente em sua intencionalidade de continuidade na carreira e no nível de esforços empregados nas atividades profissionais, visando atingir as metas educacionais planejadas (BZUNECK, 2000).

Paes (2002), estudando a pedagogia do esporte, fornece um modelo que considera que o esporte e, por conseguinte a EF, podem contribuir na educação e formação de crianças e jovens, sendo atletas ou não. Ainda, o autor declara que na atuação profissional em EF, existem aspectos que devem ser sempre identificados (PAES, 2002): a inclusão deve ser preponderante em todo o processo; a negação da especialização precoce de movimentos precisa ser considerada para ceder espaço à exploração da diversidade motora, através da diversificação de movimentos e modalidades; é preciso que se ofereçam vivências e possibilidades de contato dos praticantes com o universo de conteúdos da EF e a pluralidade de funções do esporte e da EF, bem como suas

variadas formas de intervenções.

A pedagogia do esporte, considerando o cenário, as personagens, as modalidades e os objetivos delimitados no estudo, deverá proporcionar às crianças e aos jovens o conhecimento de diferentes modalidades, devendo sua prática ser organizada em obediência a um tempo pedagógico adequado, respeitando as características da faixa etária dos alunos, bem como a fase de ensino da qual o aluno faz parte (PAES, 2002, p. 97).

Para Betti (2004), a EF pode ser entendida numa perspectiva sócio-cultural, que apresenta princípios muito semelhantes aos propostos acima. Nesta abordagem sócio-cultural, é possível se derivar alguns princípios pedagógicos gerais: a inclusão, a diversidade e a alteridade.

Com relação à inclusão, significa que os alunos têm o direito à EF e à participação efetiva e acesso pleno a seus conteúdos e possibilidades de vivências destes conhecimentos. Por isso, a EF deve incluir o quanto for possível todos os alunos, adotando estratégias adequadas à participação, inclusão e diversificação dos conteúdos (BETTI, 2004). O princípio da inclusão também passa a ser uma premissa fundamental nos trabalhos e na atuação em Educação Física Adaptada (EFA).

A diversidade das atividades entra exatamente no conjunto das práticas propostas, que devem permitir ao aluno, além do acesso e apropriação dos conteúdos, também oportunidades de ter contato e experienciar as mais variadas práticas corporais, facilitando o conhecimento e ampliação da cultura corporal de movimento dos alunos. A diversidade deve assegurar o contato com os mais variados conteúdos: jogos; artes marciais; brincadeiras; esportes; atividades rítmicas e expressivas; dança; ginásticas e práticas de aptidão física; de formas variadas, combinadas e contextualizadas (BETTI, 2004).

Outro princípio é o da alteridade, que consiste na dialética relação entre o professor e o aluno - entre o *si* e o *diverso de si*, o *outro como constitutivo de si mesmo*. NA EF, é preciso considerar o outro, ou seja, o professor deve considerar seus alunos, na relação de totalidade

complexa; não somente como objetos e sim sujeitos humanos - participantes ativos desta alteridade e relação dialética, consigo e com o mundo ao redor.

Algumas situações incoerentes que divergem dos propósitos da prática pedagógica e acontecem nas ações metodológicas utilizadas pelos professores na EF, também não favorecem esta dialética ação para a alteridade (NISTA-PICCOLO, 1995, p.11-12). Ao invés de criarem condições para que os alunos se tornem criativos, independentes e responsáveis; apenas apresentam os objetivos, conteúdos programáticos, as estratégias e as avaliações de maneira imposta e condicionada a seus alunos; com enfoque na aptidão física e nas ciências biológicas. Nista-Piccolo (1995) propõe que as decisões devem acontecer de maneira dialética com os alunos, estabelecendo-se assim uma postura dialética do educador-educando.

Betti (2004) também destaca as diversas estratégias de ensino necessárias à docência em EF, que rompam com a tradição técnico-pedagógica e facilitem o desenvolvimento de novas e diversas estratégias de ensino sistematizado dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

Além das sistematizações pedagógicas dos conteúdos específicos (ensino dos jogos, contextualização histórica e geográfica, resolução de problemas, desafios apropriados, dentre outros) é preciso que sejam somadas estratégias para o desenvolvimento do ponto de vista cognitivo e reflexivo, estimulando a criticidade, a autonomia, a discussão das práticas corporais vigentes e os fenômenos socioculturais decorrentes dos esportes e das atividades físico-corporais.

Ao destacar a necessidade de estratégias que busquem desenvolver o plano cognitivo e reflexivo acerca da cultura corporal de movimento, pode-se recorrer à TSC e suas premissas teóricas aplicadas ao ensino da EF: a tríade do determinismo recíproco considera os fatores sociais (ambientais), pessoais (sujeito e alteridade) e comportamentais (afetos, emoções e sentimentos, além das relações pessoais) das práticas pedagógicas em EF.

A reciprocidade triádica da TSC pode ser observada na ação docente e no conjunto de

atividades dos professores de EF, dada a riqueza e especialidade desta disciplina escolar, em seu universo de conteúdos e suas diferenciações com relação ao espaço das aulas. As atividades são práticas e a questão da ludicidade, que é possível se encontrar no ambiente destes jogos, brincadeiras, esportes, lutas, dança, exercício e atividade física e outros conteúdos da EF, são muito importantes para o desenvolvimento motor e para a conquista da autonomia, convivência, cidadania e criticidade, segundo Freire e Scaglia (2003).

Pode-se ir além: ao se trabalhar o plano cognitivo, é possível desenvolver estratégias de ensino da EF que estimulem e desenvolvam as crenças pessoais de auto-eficácia dos alunos e professores, através da auto-regulação, agência humana, capacidades reflexivas e mecanismos cognitivos internos (BANDURA, 1986; 1997; 2001) na mediação das ações docentes e discentes em EF, em qualquer ambiente a que se esteja analisando. Isto poderia transformar o ensino da EF, voltado à eficácia e autonomia, pois para Nogueira (2002) as práticas escolares com ênfase nas avaliações tradicionais e padronizadas, práticas competitivas e comparação de resultados podem destruir as crenças frágeis de competência de alunos menos preparados. Bandura (1977) caracteriza este formato de experiência escolar como “educação na ineficácia”, na qual não ocorre a promoção das potencialidades e não existe um ambiente estimulante à aprendizagem dos alunos, levando em consideração as diversidades dos níveis e características pessoais dos aprendizes.

A auto-eficácia do professor: um fator importante no ensino

Os estudos em auto-eficácia vêm ganhando espaço no ambiente educacional, correlacionados à motivação e persistência nas tarefas educacionais (NERI, 2002). De acordo com Azzi e Iaochite (2001), os pensamentos de Bandura têm encontrado repercussão em diversas áreas do conhecimento; por exemplo, na saúde em geral e na Educação Física em particular; onde o conceito de auto-eficácia tem tido muita repercussão.

Ao considerar a tríade da TSC nas interações da atmosfera educacional, os fatores situacionais, associados aos comportamentos e aspectos pessoais ou subjetivos, inseridos neste contexto, podem interferir também na auto-eficácia do professor:

As crenças que os professores têm na sua própria eficácia relacionam-se com as suas práticas e também com o sucesso e o bem-estar dos alunos. Os professores que se sentem eficazes criam um clima nas aulas em que o rigor acadêmico e o desafio intelectual são acompanhados pelo apoio emocional e encorajamento, necessários para lidar com esse desafio (NOGUEIRA, 2002, p. 48).

Soodak e Podell (1996) afirmam que diversos pesquisadores da psicologia e da educação têm se baseado no conceito de auto-eficácia docente de Bandura, dentro da perspectiva social cognitiva, para a compreensão do fenômeno de atuação educativa. Para Pajares (1992), o senso de eficácia é uma das mais importantes crenças educacionais para os professores. Woolfolk (1993) concluiu que as crenças de auto-eficácia dos professores são uma das poucas características pessoais que se relacionam consistentemente ao desempenho dos alunos.

Estas crenças, associadas a mecanismos que exercem influência significativa sobre a percepção, compreensão, apreensão e realização dos professores¹⁶, permitem a compreensão dos comportamentos e atitudes docentes; além da análise das influências sociais (externas) e dos

¹⁶ Podemos citar a auto-regulação e capacidades reflexivas, destacadas na TSC (BANDURA, 1986).

mecanismos cognitivos (internos) que interagem nas ações e atuações dos professores.

No texto “*La autoeficacia em el contexto académico: exploración bibliográfica comentada*”, Navarro (2004, p.4-9) nos oferece uma boa sistematização sobre pesquisadores que estudam auto-eficácia docente. Entre eles, encontram-se Ashton, Woolfolk-Hoy, Tschannen-Moran, Schunk, Kagan, Pajares, Ross, Soodak, Podell e ela própria (Navarro) como autores que realizam investigações sobre auto-eficácia docente no cenário internacional. No cenário nacional, Bzuneck é o autor de destaque nesta temática. Ele estuda a auto-eficácia de professores, mas não especificamente a do professor de EF.

Bandura (1997) não chega a apresentar uma definição conceitual sobre auto-eficácia do professor¹⁷, se interessando mais pelas questões relativas à eficácia coletiva do ambiente escolar (NOGUEIRA, 2002). Para Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998) a crença de auto-eficácia do professor é a crença na capacidade de organizar e executar as ações requisitadas na atuação docente, para o professor ser bem sucedido numa tarefa específica de ensino, num contexto particular. Esta eficácia supõe duas avaliações: aquela a respeito da competência do próprio docente; e a outra, relacionada à tarefa específica (NOGUEIRA, 2002).

Mais recentemente, Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) definiram a auto-eficácia do professor como:

[...] o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001, p.783).

¹⁷ No livro “*Self-efficacy: the exercise of control*”, Bandura (1997, p.240-243) atribui apenas 04 páginas ao conceito de auto-eficácia aplicado à atuação docente (*teachers’ perceived efficacy*) sem propor uma definição pessoal a respeito da utilização deste construto para a atividade docente. Sua obra, que reuniu um material satisfatório e bem organizado sobre o conceito de auto-eficácia e suas diversas aplicações, possui no total, 603 páginas. Segundo Nogueira (2002, p.79), o autor enfoca-se mais na questão da eficácia coletiva escolar do que à questão da eficácia do professor. A preocupação do autor, de acordo com Nogueira (2002), está mais em identificar as condições dos sistemas educacionais que contribuem para a eficácia do professor.

Este julgamento das capacidades docentes está relacionado aos comportamentos do professor na sala de aula; ou, para a EF, nos ambientes fora de sala de aula em que ocorrem as intervenções; além das atitudes relativas ao ensino e abertura a idéias inovadoras (NOGUEIRA, 2002). Outra característica relacionada é que a auto-eficácia docente influencia o sucesso e crescimento afetivo dos alunos (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY e HOY, 1998).

Bandura (1997) aponta evidências que “indicam que as crenças dos professores em suas eficácias docentes determinam parcialmente como estes professores estruturam suas atividades instrucionais e modulam as avaliações dos estudantes a respeito de suas capacidades intelectuais” (BANDURA, 1997, p.240).

Pajares (1992) aponta uma série de pressupostos a respeito das crenças de auto-eficácia dos professores: inicialmente, as crenças se formam cedo, tendendo a se perpetuarem e persistirem; segundo, quanto mais cedo forem sendo formadas, irão oferecer mais resistência à mudança. Já as crenças adquiridas mais recentemente tendem a ser mais vulneráveis a estas mudanças e adaptações.

De acordo com Ashton (1984), há 2 componentes nas expectativas de auto-eficácia do professor: 1. o professor acredita que, em geral, os alunos podem aprender a matéria, que, no caso da EF, pode compreender as habilidades e competências relacionadas à transmissão dos seus conteúdos (esportes, lutas, ginásticas, danças, jogos e brincadeiras, folclore, condicionamento físico, saúde e qualidade de vida); e 2. que o professor acredita que determinados alunos podem aprender sob a sua orientação.

Bandura (1986) resume em quatro itens as principais conseqüências de uma crença sólida de auto-eficácia percebida nos professores. São elas (BANDURA, 1986):

- mudanças no estabelecimento de metas, buscando maiores desafios para si próprio;

- mudanças no esforço aplicado para executar uma tarefa;
- persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho; e
- postura perante o fracasso.

As mudanças no estabelecimento de metas tornam-se essenciais no trabalho com EFA, pois o professor frequentemente necessita reavaliar e estruturar novos planos de ação e programas sistematizados de EFA a seus alunos com necessidades especiais. A administração e gerenciamento destas metas, desde o planejamento até a obtenção e alcance de resultados concretos na aprendizagem das PCNE's traz constantes desafios aos docentes. É através deste processo de reconhecimento e êxitos nas intervenções, que o professor de EF vai consolidando seu processo de auto-motivação e agência humana (BANDURA, 2001) nas suas atividades profissionais.

Tratando especificamente dos aspectos motivacionais, de acordo com Winterstein (2002), podemos observar a persistência e o esforço como fatores preponderantes também no processo da motivação. Portanto, ao avaliar e realizar alterações no nível de esforço empregado na tarefa docente, pode-se observar os níveis pessoais de motivação do professor para as tarefas e, por conseguinte, seus níveis de auto-eficácia docente, suas crenças e auto-regulação para as atividades às quais o mesmo se empenhe, visando o ensino-aprendizagem da EF; e no caso daqueles que atuam em EFA, na atuação com alunos PCNE's e em ambiente inclusivo.

Além da percepção do esforço, a persistência do professor mediante situações adversas em sua profissão, pode trazer incrementos e fortalecer suas crenças de auto-eficácia docente. Associada a estes componentes motivacionais, a crença de auto-eficácia docente também se estrutura com as atitudes e comportamentos dos professores de EF, mediante experiências de fracassos ou situações nas quais os resultados da ação docente não tenham surtido o efeito

planejado. Neste caso, podem influir na diminuição dos níveis de auto-eficácia docente.

Aqui também surge a importância da experiência vicariante e da observação de modelos similares, nos quais professores com menos experiência (idade, tempo de docência ou formação) se espelham em colegas de profissão, trocam experiências e informações com estes profissionais. A modelação e a aprendizagem vicariante, nestes casos podem fortalecer as crenças docentes.

Para compreender a auto-eficácia do professor e sua participação no ambiente educacional, é preciso considerar três dimensões: os seus resultados nos alunos; no próprio docente e na estrutura organizacional analisada (NOGUEIRA, 2002).

Os resultados da mesma nos alunos se relacionam com a motivação, rendimento e eficácia pessoal do corpo discente. A relação da auto-eficácia com a motivação no ambiente educacional estimula a aprendizagem e tem a função facilitadora na aquisição de conhecimentos, habilidades e desempenhos positivos; que por conseguinte resultam em rendimento e convicções de eficácia pessoal, tanto dos alunos quanto dos professores envolvidos.

Os resultados da auto-eficácia docente no próprio professor podem ser observados nos aspectos: nível de esforço empregado à tarefa docente, com relação ao envolvimento e dedicação às tarefas de ensino; além da persistência e resiliência face aos obstáculos ou adversidades e no trabalho com alunos mais difíceis, levantados há pouco. Nesta dimensão surge também a questão da organização; planejamento e determinação dos objetivos; bem como o nível de aspiração nas tarefas e atividades docentes relacionados também à motivação (WINTERSTEIN, 2002) do professor. A abertura e flexibilidade a novas idéias e experiências, agregadas a uma menor criticidade com relação aos fracassos também apresentam relações com as crenças de auto-eficácia docente (NOGUEIRA, 2002). Ao evitar o foco nos erros dos alunos¹⁸ (este fato ainda é

¹⁸ Segundo Nogueira (2002, p.68-69), as práticas escolares que enfatizam avaliações padronizadas, práticas competitivas de graduação e o encorajamento à comparação de resultados podem destruir as crenças frágeis de competência dos alunos menos

muito comum em professores de EF atuantes no ensino formal e informal), valorizando as possibilidades de superação das dificuldades discentes, surge uma nova dimensão de processo educativo que se configura no aprendizado com os fracassos e valorização no aprendizado, trazendo respostas motivacionais dos alunos e transformando o ambiente educativo através da eficácia e da associação dialética entre os professores e alunos.

Um aspecto interessante destacado por Nogueira (2002) é a menor propensão a recomendar segregação de alunos com dificuldades para o ensino especial, havendo maior receptividade à inclusão de PCNE's. Este aspecto pode colaborar muito para a análise da auto-eficácia de professores de EF, que atuem em EFA, com públicos de PCNE's. Finalizando esta dimensão, o entusiasmo e empenho no ensino e atividades docentes; juntamente com a probabilidade elevada à continuidade na carreira docente e satisfação profissional são componentes fundamentais que se relacionam com a motivação do professor.

A estrutura organizacional engloba a eficácia coletiva (BANDURA, 1997) do conjunto de professores e os trabalhos integrados do corpo docente como um todo, considerando a macroestrutura de ensino, com as condições espaciais e sociais da instituição, características de público, quadro de profissionais, filosofia de trabalho, políticas educacionais, dentre outros.

Decisões baseadas no processo contínuo da sala de aula, com a participação dos alunos e reflexões sobre o processo de ensino, avaliações e propostas de aula; além do clima organizacional que incide diretamente na questão motivacional (que pode atuar como facilitadora à aprendizagem), interferem na configuração da eficácia do professor.

Outro fator que deve aqui ser destacado é da relação estabelecida entre a eficácia docente (subjativa do professor) e eficácia no ensino ou no sistema educacional (BZUNECK, 2000). A

talentosos ou menos preparados. É o que Bandura (1977) considera como a conversão da experiência escolar voltada à "educação na ineficácia" (BANDURA, 1977), que não promovem um ambiente estimulante das potencialidades e que considere as

eficácia docente seria o conjunto de crenças relacionadas às ações docentes e que se engendram na perspectiva do agente pedagógico, o professor de EF.

Já a eficácia no ensino engloba as crenças dos professores (ou descrenças, em muitos casos, de professores de EF!) com relação ao sistema de ensino e sua estrutura. Quanto ao quadro atual da EF escolar, pode aparecer a necessidade de discussão sobre a crença de eficácia no ensino, em virtude do sistema educacional brasileiro e das características da EF na realidade atual. Muitas vezes, a EF é interpretada de maneira não-pedagógica, desprovida de conteúdos e com caráter recreativo ou de alienação, conforme o Coletivo de Autores (1992) muito bem ilustra a questão a respeito da ruptura da EF, descontextualizada e como prática somente pela prática.

O termo “auto-eficácia do professor” passou a designar essas expectativas e desenvolve-se segundo 8 dimensões (ASHTON, 1984; NOGUEIRA, 2002), no quadro 01 a seguir:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">01. Sentir-se pessoalmente realizado, reconhecendo o trabalho como significativo e importante.02. Ter expectativas positivas para o comportamento e os resultados dos alunos, esperando o progresso dos mesmos.03. Responsabilizar-se pessoalmente pela aprendizagem dos alunos, mostrando disponibilidade para examinar o seu desempenho.04. Estratégias para atingir os objetivos, planejando a aprendizagem dos alunos, estabelecendo metas para si próprio e identificando estratégias para as alcançar.05. Afeto e emoções positivas; sentindo-se bem com o ensino, consigo mesmo e com os alunos.06. Sentir que se tem controle, convicção e possibilidade de influenciar a aprendizagem dos alunos.07. Sentir que se têm objetivos comuns com os alunos, desenvolvendo um empreendimento conjunto para atingir esses objetivos.08. Tomar decisões democraticamente, envolvendo os alunos nas escolhas de objetivos, estratégias e ações. |
|--|

Quadro 01 – 08 (oito) dimensões da “auto-eficácia do professor” segundo Ashton (1984). Adaptado de Nogueira (2002. p.72).

Gibson e Dembo (1984) afirmam que professores com altos níveis de eficácia pessoal têm

maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e práticas inovadoras de ensino parecem ocorrer.

Woolfolk (2000) afirma também, que o professor com alto nível de eficácia, pode alcançar aqueles alunos com mais dificuldade e ajudá-los a aprender, esforçando-se e persistindo mais. A auto-eficácia do professor de EF surge de experiências de sucesso real com seus alunos, ou seja, quando é completado o ensino dos alunos através de sistematizações e aprendizagens realmente eficazes (SILVA, 2004).

Sendo assim, qualquer experiência ou aprimoramento que ajudá-los a terem sucesso nas tarefas cotidianas de ensino lhes dará uma base para desenvolver um senso de auto-eficácia em sua carreira (WOOLFOLK, 2000). O elevado grau de auto-eficácia do professor se relaciona com transformações no comportamento de seus alunos, tendo como conseqüências (BZUNECK, 2000):

- melhores desempenhos, em diversas matérias;
- incremento da crença de auto-eficácia nos próprios alunos em conseqüência das modificações em sua motivação.

Na EF, observar os desempenhos e realizações são mais evidentes que outras disciplinas, uma vez que as práticas são desenvolvidas e expostas corporalmente pelos alunos (os julgamentos e avaliações das tarefas são imediatos, durante as atividades propostas, de maneira pessoal e expostas social e coletivamente), no conjunto de suas habilidades, destrezas e soluções de problemas motores. Muitas vezes, o desempenho e as realizações podem não ser totais, porém os alunos apresentam um desenvolvimento considerável em relação a suas experiências passadas, que muitas vezes não são estimuladas e sequer notadas pelos profissionais de EF.

Na EFA, esta sensibilidade para as realizações pessoais e pequenos avanços no

desenvolvimento das competências, habilidades e planos de ação resultam em grande fator motivacional, tanto para o aluno com necessidades especiais quanto para o docente, que percebe estes avanços e resultados positivos.

É possível fazer inferências de que professores com percepções baixas de auto-eficácia tendem a evitar atividades e até de planejá-las, quando as considera acima de suas capacidades. Estes são menos persistentes no trato com alunos portadores de dificuldades e mostram-se menos dispostos a inovações.

Para diversos autores que estudam a auto-eficácia dos professores (GIBSON e DEMBO, 1984; 1985; SCHUNK, 1991; KAGAN, 1992; PAJARES, 1992; 1996; NAVARRO, 2004; WOOLFOLK-HOY e TSCHANNEN-MORAN, 2001), os fatores por eles levantados e que mais afetam as crenças de auto-eficácia dos professores são:

- o comportamento e as realizações de seus alunos;
- as séries escolares ou níveis de ensino;
- características dos alunos e dos grupos de atuação;
- nível de preparação e formação do professor;
- o tempo de exercício da profissão e experiência docente; e
- a idade cronológica e gênero.

Estes fatores passam a ser significativos no incremento ou diminuição das crenças dos professores e poderão ser responsáveis por mudanças na atitude docente (NAVARRO, 2005).

Não se pode desconsiderar que a auto-eficácia constitui-se de um construto dinâmico e complexo, podendo ser influenciado por estes fatores e variar durante um espaço de tempo, pelos diversos fatores causais da reciprocidade triádica descrita anteriormente, na TSC.

Conceituando a auto-eficácia do professor de EF para atuação em Educação Física Adaptada

Após a pesquisa teórica e o embasamento na TSC e nos estudos de Bandura (1977; 1986; 1997; 2001), faz-se importante para o estudo conceituar e desenvolver uma concepção, ao menos inicial, do que seria a auto-eficácia docente em EFA.

Bandura (1997) relaciona a auto-eficácia com as crenças e percepções internas das pessoas, repleta de julgamentos e avaliações a respeito das próprias capacidades de organização e execução de planos de ações visando determinados resultados ou feitos, ou até mesmo de recrutar as capacidades auto-regulatórias e remodelar ou reestruturar estes cursos de ação.

Pois bem, se considerarmos os agentes pedagógicos - os professores- como estes sujeitos, a auto-eficácia docente passa a ser aplicada na atmosfera educacional. Então a auto-eficácia do professor seria o julgamento a respeito das capacidades pessoais do professor na competência de ensinar e auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem, mesmo aqueles alunos difíceis ou desmotivados (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001). Assim, pode-se desenvolver que:

A auto-eficácia do professor de EF é o conjunto de crenças e percepções internas, derivadas de julgamentos e avaliações sobre as competências docentes necessárias para transmitir e ensinar os conteúdos e conhecimentos da EF e das práticas corporais, considerando-se as particularidades da EF, sua diversidade de conteúdos e pluralidade funcional.

Esta consideração a respeito das crenças dos professores de EF e suas relações no processo de aprendizagem dos conteúdos inerentes à EF transformam o professor na figura mediadora entre os conhecimentos da EF e a aprendizagem dos alunos, considerando-se as características, os interesses, os cenários e contextos nos quais estas práticas e conhecimentos são transmitidos ou aplicados.

Avançando nas questões conceituais, pode-se também desenvolver, através do embasamento teórico a respeito do conceito de auto-eficácia e sua aplicação no contexto docente e educacional especial ou inclusivo, como no caso da EFA:

A auto-eficácia do professor de EFA pode se caracterizar como a crenças e percepções internas do profissional de EF atuante com pessoas com necessidades especiais, derivadas de julgamentos ou auto-avaliações a respeito de suas competências, capacidades e habilidades sociais na transmissão dos conteúdos e práticas corporais da EF para estes públicos, através da atuação docente.

O constructo está presente desde a organização e execução dos planos de ação educativa destes professores, na reestruturação e adequação às características dos alunos e evidentemente na atuação cotidiana e possibilidades de ensino de seus aprendizes, considerando-se os contextos, objetivos, características do público e conteúdos a serem desenvolvidos, dentro do universo da EF.

O professor de EF é o agente pedagógico do movimento, vetor de aprendizagem da agência humana de seus alunos, por intermédio do vasto conteúdo das práticas corporais. Através de suas atuações educativas, transmitem os conhecimentos da EF, participam da simbolização dos conteúdos da cultura corporal de movimento e podem estimular a modelação de diversos valores morais, filosóficos e atitudinais presentes nas práticas corporais, enfatizando a busca pela cidadania e autonomia dos educandos.

MÉTODO

6 MÉTODO

Caracterização do estudo

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa quantitativa (THOMAS e NELSON, 2002), que se utiliza do conjunto de 3 (três) instrumentos configurados em:

- a) *questionário de caracterização dos participantes (QCP)*, com informações e dados demográficos dos sujeitos desta pesquisa;
- b) *escala de auto-eficácia (tipo likert) do professor de EF* (POLYDORO et al., 2004)-EAE;
- c) *questionário complementar (QC) com respeito à atitude inclusiva do professor de EF* (SILVA, 2004), que se agrega à escala likert utilizada neste estudo, para analisar fatores da prática docente em EFA e contexto inclusivo.

Os dados coletados foram estruturados em um banco organizado para o programa estatístico SPSS – Statistical Package for Social Sciences¹⁹, versão 12.0 (2003).

Para a análise dos dados, foram aplicados testes estatísticos não-paramétricos, contidos no pacote deste software, caracterizado como um aplicativo estatístico.

Estes testes são apresentados à frente, ainda neste capítulo. Os resultados serão discutidos no capítulo seguinte. Todos os instrumentos utilizados no estudo se encontram anexados, ao final da dissertação (vide Anexos, p.144-149).

¹⁹ N. do autor: tradução *SPSS- Statistical Package for Social Sciences*: “Pacote Estatístico para Ciências Sociais”. Vide referências bibliográficas ao final da dissertação (p. 138-143).

Objetivos do estudo

Os objetivos do estudo foram:

- a) Estudar a auto-eficácia (AE) docente de professores de EF e compreender sua influência na atividade docente em EF adaptada (EFA), através das percepções de competência na atuação em EFA e da análise dos fatores a que é atribuída esta competência docente.
- b) Analisar as associações entre a auto-eficácia do professor e a preferência de atuação profissional (a 1.^a escolha dos participantes), dentro das possibilidades de atuação da EF; a satisfação e intenção de continuidade na carreira; o processo de engajamento e atuação em EFA (segurança, domínio de conteúdos, competência e motivação docente).

Participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram profissionais de EF, ambos os sexos, graduados em bacharelado e licenciatura; além de alunos e alunas concluinte (de último ano de graduação) da Faculdade de Educação Física da Unicamp, no ano de 2004.

Um requisito elementar para o participante ser considerado sujeito válido para a pesquisa é o fato de que o mesmo deveria ser atuante ou ter atuado em EFA e assim ter tido contato e experiências docentes com alunos com necessidades especiais (com algum tipo de deficiência), em situações dentro de suas práticas docentes em EF; quer seja na fase de formação acadêmica ou em atuação profissional efetiva.

Estatística descritiva dos sujeitos – variáveis classificadoras

Participaram desse estudo 44 sujeitos, sendo 48,8% homens (n=21) e 51,2% mulheres (n=22)²⁰. Deste total de sujeitos, 6,9% eram alunos e alunas de último ano de faculdade de EF no curso de licenciatura; 93,1% possuíam graduação completa em EF, ou seja, formados em uma das modalidades possíveis: licenciatura em EF ou bacharelado em EF (79,5% dos 44 sujeitos possuem licenciatura em EF e 13,6% bacharelado em EF).

Dos sujeitos participantes (n=44), 65,9% faziam especialização lato-sensu; 11,4% faziam pós-graduação strictu-sensu (mestrado ou doutorado) e 2,3% tinham ambas (especialização e pós-graduação).

A variação da faixa etária dos participantes foi de 22 a 52 anos, sendo a média 29,8 anos e desvio padrão de 7,74 anos com erro de 1,17 anos.

Quanto à atividade docente, 34,2% atuavam no ensino formal; 47,7% no ensino informal; 13,6% em ambos e 4,5% não atuavam como professores no momento da coleta de dados.

Outra característica descritiva destes sujeitos: 36,4% atuavam em instituições públicas; 38,6% em instituições particulares e 20,5% em ambas; novamente 4,5% não atuavam em instituição alguma por não trabalharem como professores no momento da resposta aos questionários. O tempo de atuação dos participantes na atividade docente variou de 0 a 23 anos de profissão, sendo que a média foi de 6,5 anos, mediana de 4,5 anos e desvio padrão de 5,5 anos.

Todos os participantes tinham tido, até o momento da coleta, experiências de atuação em EFA e contato com PCNE's em situações pessoais de atuação em EF.

²⁰ 01 sujeito do banco de dados não respondeu à questão de gênero (MISSING).

Instrumentos utilizados

Escalas tipo Likert

As medidas escalares são compostas de uma sequência de números que se referem a aspectos da realidade a ser observada, com o intuito de indicar propriedades ou atributos psicológicos (PASQUALI, 1999). Na mensuração de atitudes e outros fatores de interesse em pesquisas psicométricas, os fatores estudados são posicionados em dimensões quantitativas em relação aos estímulos que os indivíduos são expostos (EAGLY e CHAIKEN, 1993).

O método Likert²¹ é uma técnica de escalonamento científico (EAGLY e CHAIKEN, 1993) que pode ser aplicado em qualquer classe atitudinal de respostas, sendo muito utilizado em trabalhos psicológicos. Consiste de diversos itens, no formato de indagações e/ou afirmações de crenças pessoais, daí sua relação com estudos e aplicação na auto-eficácia (BANDURA, 1997; NOGUEIRA, 2002). Estas indagações são determinadas em um “continuum” intervalar, caracterizado por diversas graduações, que compõem a escala atitudinal (PASQUALI, 1999).

Os respondentes são solicitados a concordar ou discordar de determinadas afirmações ou questionamentos, além de informarem o grau de concordância e/ou discordância com relação aos questionamentos (MATTAR, 1997). Escolhe-se a alternativa que melhor represente esse grau de concordância (de muito a pouco, por exemplo) com a afirmação (EAGLY e CHAIKEN, 1993, p.53). Cada alternativa na escala Likert recebe um escore numérico (de 1 a 6, por exemplo), de acordo com a marcação e escolha do respondente, com relação a sua concordância ou discordância²².

²¹ Rensis Likert, em 1932, desenvolveu seu “método de avaliação somada” - ou método dos pontos somados/ “*method of summated ratings*” (PASQUALI, 1999, p. 119) por considerar que outras técnicas (Thurstone) eram enfadonhas e tomavam muito tempo em sua análise. O fato deste método escalar ser chamado de avaliação somada consiste no fato de que os escores obtidos na escala são somados para a obtenção de um escore total na escala atitudinal.

²² Em relação a este modelo convencional de escala Likert, pode-se encontrar intervalos simétricos com números positivos e negativos, ou ainda variações adicionais com mais ou menos campos (graduações escalares). Também costuma-se discutir na construção de uma escala Likert, específica a certa atitude ou estudo, se haverá a consideração ou não do item neutro ou da graduação mediana (indecisos). A cada célula de resposta é atribuído um número que reflete a direção da atitude do respondente

Instrumento 01 - Questionário de caracterização do participante (QCP)

Consiste de um formulário com informações e características dos participantes, para análise mais detalhada dos dados pessoais dos sujeitos. Dentro dos princípios éticos de pesquisa, foi assegurada a manutenção do sigilo na identificação do participante, através de um termo de consentimento formal (ANEXO 01, p. 145).

Foi levantado um banco de variáveis classificadoras dos sujeitos, tais como:

- *idade e gênero; formação e atividade profissional;*
- *atuação no ensino (formal e/ou informal) e tempo de atuação docente;*
- *tipo de instituição em que atua (pública e/ou particular);*
- *preferências e escolhas de atuação profissional na EF (escola, EFA, treinamento, recreação e outros);*
- *nível de satisfação e motivação profissional;*
- *importância da profissão e disposição para continuar na atuação docente.*

Estas informações servem para fornecer diversas variáveis classificadoras e informações de caracterização dos sujeitos deste estudo, já destacados na descrição dos participantes (*Estatísticas descritivas dos sujeitos*, p. 80). Uma questão analisada neste estudo foi o item 04 (quatro) deste instrumento, que permite analisar a preferência de atuação profissional dos sujeitos nas áreas de atuação da EF, oferecidas como opção de 1.^a escolha na preferência de atuação docente em EF (EFA, lazer e recreação, escolar, treinamento e outros). Vide anexo 02 (p. 146).

em relação a cada afirmação. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação, totalizando um escore (somatória) geral como resultado aos questionamentos- pontuação somada (MATTAR, 1997).

Instrumento 02 - Escala de auto-eficácia do professor de EF (EAE)

A “Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física” (EAE), de Polydoro e colaboradores (2004)²³, é uma escala do tipo *Likert* de seis pontos. Seus questionamentos são distribuídos nas dimensões: eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula. A escala possui 24 itens e deriva do formato longo da escala original americana de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001). Apresenta índices psicométricos satisfatórios, como a porcentagem de variância explicada de 54% e valores de consistência interna (alfa de *Cronbach*) de 0.87 para o fator engajamento do estudante, 0.91 para o fator estratégias instrucionais; 0.90 para o fator manejo da sala de aula; e 0.94 para a escala de maneira geral (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001; POLYDORO et al., 2004). Encontrou-se na escala de Polydoro e colaboradores (2004) a melhor característica para a temática: o instrumento se adequa à realidade brasileira e permite a análise dos fatores que influenciam na auto-eficácia dos professores de EF.

Propôs-se, para a realidade brasileira, a composição de 02 fatores, ao invés dos três propostos originalmente. O fator 1- a “intencionalidade da ação docente”- é composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23; advindo do fator original “estratégias instrucionais”, remodelado com fatores de maneira mais concisa e adequada. O fator 2- “manejo de classe”- associou os fatores de manejo de classe e engajamento do estudante, com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24. Vide anexo 03 (p. 147).

²³ A “Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física” (POLYDORO et al., 2004) é uma versão derivada da escala OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale) de auto-eficácia do professor (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001), que foi traduzida para o idioma português e adaptada à realidade brasileira e à atividade docente em EF escolar. Os pesquisadores realizaram adaptações da escala OSTES original, com o intuito de promover a especificidade tanto da área (EF), quanto dos termos lingüísticos adequados ao idioma e à aplicabilidade dos questionamentos. Foram realizadas alterações com respeito aos termos do questionamento, traduções e adequações de diversas expressões e palavras no intuito de evitar assertivas de duplo sentido e também para que houvesse melhor compreensão dos itens, no contexto da EF e na realidade brasileira (POLYDORO et al., 2004). A opção de resposta foi alterada para o intervalo de 1 a 6 pontos (que anteriormente era graduada em 9 pontos), tendo como significado, a graduação entre “pouco” (1) e “muito” (6).

Instrumento 03 - Questionário de Atitude inclusiva do professor de EF (QC)

Este questionário constitui-se de itens relacionados à realidade do professor de EF atuando em contexto inclusivo e EFA. Originalmente, foi criado por Silva (2004), como instrumento para avaliação da questão inclusiva da EF no ambiente educacional brasileiro. Neste estudo, serve para uma análise complementar com relação à percepção das competências específicas ao trabalho docente em EFA (vide anexo 04, p. 148-149). É composto por escalas likert de 10 pontos, algumas questões objetivas e um item dissertativo. Foi agregado à análise de dados para fornecer subsídios de análise sobre a atuação dos professores de EF em EFA a suas atitudes em relação à inclusão social das PCNE's (SILVA, 2004).

As questões do Questionário Complementar (QC) que serão consideradas e utilizadas para análises e discussões neste estudo são:

- questões de 05 a 11- escalas likert (de 1 a 10 pontos- formato original), que levantam escores a respeito da representação da competência na atuação com PCNE's; domínio de conteúdos para a EFA; gerenciamento de aula; impacto e importância da atividade docente na vida dos alunos PCNE's; motivação do professor; segurança de atuação com PCNE's; engajamento do sujeito na atividade docente em EFA, respectivamente;
- questão 13 e as atribuições destacadas como fatores de influência na atuação em EFA, que serão analisados a partir da proposta das fontes de formação de auto-eficácia, aplicadas à atuação docente; e
- questão 04, relativa à percepção ou avaliação sobre as competências docentes para atuação em EFA e com PCNE's.

Procedimentos

Após a autorização da utilização da EAE- “Escala de auto-eficácia do professor de EF” (POLYDORO et al., 2004)- e do “Questionário de Atitude inclusiva do professor de EF” (QC), de Silva (2004), foram recolhidos 44 instrumentos (conjuntos de questionários) e os dados foram analisados através do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 12.0 (2003).

Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no período entre os dias 10 de maio de 2004 e 15 de julho de 2004. Os instrumentos foram aplicados coletivamente aos sujeitos da pesquisa, em salas de aula preparadas e reservadas para a aplicação dos questionários, na Faculdade de Educação Física da Unicamp. Foram diversas sessões e horários, que ocorreram sempre com agendamento e convite prévio por parte do pesquisador, de acordo com as disponibilidades dos respondentes. Não havia limite de tempo para o preenchimento, tampouco obrigação ou correções no preenchimento dos instrumentos pelos sujeitos, que poderiam desistir ou abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Nas ocasiões de coleta, era apresentada uma breve explicação sobre objetivos e procedimentos do estudo, destacado o caráter espontâneo e sigiloso da participação, assim como a possibilidade de desistência no momento da aplicação. Os participantes recebiam e preenchiam um termo de consentimento formal (Anexo 01, p.145) em duas vias, com informações, endereço e telefone de contato, bem como explicações sobre a pesquisa a que estavam se submetendo.

A presença do pesquisador na coleta foi sempre mantida para esclarecimento de dúvidas ou questionamentos dos instrumentos (terminologias, interpretação das questões, desistências, auxílios, críticas e sugestões), sem, contudo, exercer influência ou persuasão nas respostas dos participantes.

Métodos estatísticos

Os 44 participantes da pesquisa forneceram um banco de dados que foi trabalhado no SPSS, versão 12.0 (2003), nos meses de outubro/2004 a junho/2005. Optou-se pela utilização de métodos estatísticos não-paramétricos, pois a amostra e o constructo não apresentam a normalidade almejada. Além disso, os dados estão organizados a nível ordinal e não intervalar, daí a terminologia de teste “não-paramétrico” (LEVIN, 1985, p. 183). Estes métodos apresentam maiores restrições de utilização, porém são mais flexíveis e permitem a elaboração de inferências tais como as que se pretende desenvolver neste estudo (SIEGEL, 1979).

Ainda assim, de acordo com Siegel (1979) e Levin (1985), a amostra atende à “Teoria Central do Limite”, que permite considerar amostragens não-paramétricas superiores a 30 sujeitos, consideravelmente consistentes e com aceitabilidade estatística.

Dentre os métodos estatísticos desenvolvidos no estudo, realizou-se (SPSS, versão 12.0):

- a) *Teste de Kruskal-Wallis*, um teste não-paramétrico alternativo para obter resultados da comparação das médias e medianas (magnitudes das variações de 2 amostras – AYRES, 2003) de grupos dentro de uma amostra. Seria a forma de análise de variância (ANOVA one-way) de forma não-paramétrica, através de ranqueamento (“ranking”). Foi utilizado para comparar níveis de variáveis classificadoras, dentro da amostragem. Significâncias inferiores a 0,05 ($p < 0,05$) indicam diferenças entre as medianas dos grupos.

- b) *Análise de Cluster* (SPSS 12.0, 2003)

A análise de Cluster tem como objetivo agrupar variáveis estudadas em relação a um valor médio das mesmas, formando agrupamentos dentro da amostra (sujeitos ou variáveis) que tenham características semelhantes. Seu produto estatístico é o

*dendrograma*²⁴. Este dendrograma mostra as similaridades relativas entre os casos (ou variáveis) selecionados. Os ramos se iniciam mais próximos sendo distribuídos com relação a estas semelhanças em intensidade decrescente da esquerda para a direita, sendo normalizados em valores de 0 a 25 pontos, que foram re-escalados a um padrão normal *Z-score* (SPSS, 2003).

Os casos ou clusters mais próximos e ao lado esquerdo apresentam maior similaridade que os casos agrupados mais à direita do diagrama. O cluster permite avaliar diferenças entre os casos e pode-se selecionar vários subgrupos em valores nos quais é possível identificar casos de um mesmo cluster bem aproximados e com agrupamentos consistentes; e, ao mesmo tempo, que sejam distintos entre si (entre um agrupamento e outro). Em outras palavras, deve-se selecionar um nível de divisão que possibilite verificar e agrupar os casos bem próximos e observar as ramificações e correlações existentes, mas que também facilitem observar a configuração de ao menos dois grandes grupos que se diferenciem consistentemente, dentro da amostra (SPSS, 2003), para derivar as análises estatísticas relacionadas aos estudos aos quais se referem.

²⁴ N. do autor: dendrograma= diagrama de árvore ou “tree diagram” (SPSS, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. percepção de competência docente para atuação em EFA

Pode-se iniciar a análise de dados a partir da percepção da competência docente dos sujeitos com relação às suas atuações em EFA, destacada na tabela 01 a seguir:

Tabela 01 - Percentual de respostas com relação à questão 04 do QC²⁵, com relação às percepções de competência do profissional de EF no trabalho inclusivo com PCNE's (atuação em EFA)

ITENS QC4 –PERCEPÇÃO da COMPETÊNCIA	Percent (%)	Valid Percent (%)
Não Possui competências	6,8	6,8
Possui as competências	50,0	50,0
Falta competência mas reverte a situação	36,4	36,4
Não consegue observar esta percepção	4,5	4,5
Não respondeu	2,3	2,3
Total	100,0	100,0

Percebe-se que 50% dos sujeitos declaram possuir as competências necessárias para o trabalho com EFA. Mas o aspecto que chama a atenção na tabela é a incidência de sujeitos que responderam e admitiram “não possuir as competências, mas que mesmo assim conseguem reverter a situação”: 36,4 % dos sujeitos.

Este dado remete a diversas discussões a respeito de formação acadêmica e capacitação profissional. O profissional de EF muitas vezes se encontra despreparado para o atendimento a PCNE em EF (Cidade e Freitas, 2002) e muitos podem ser os fatores responsáveis por este despreparo: falta de relações interdisciplinares; poucas experiências e contatos de atuação em EFA; insegurança ou pouco engajamento dos estudantes ou professores na atuação em EFA. Muitos destes fatores são levantados na proposta do ensino reflexivo na EF e poderiam transformar este quadro, através das propostas de práticas de formação e estágios supervisionados; relações dialéticas entre os professores e os alunos; currículo ampliado, temático e interdisciplinar (BETTI e BETTI, 1996; BETTI, 2004).

Assim, o professor de EF poderia, de alguma forma, suprir as competências (ou a falta

delas), para prosseguir na atuação docente. Através desta evidência, torna-se necessária a discussão da importância de experiências e observação de colegas atuantes em EFA. Por meio das experiências vicariantes, o professor pode encontrar informações e conhecimento para suprir suas deficiências de formação e conhecimentos, que podem auxiliar na compreensão da incidência de 36,4% dos sujeitos da pesquisa terem respondido e assumido a falta de competência mas habilidades para reverter a situação na atuação em EFA.

A participação em eventos, palestras e workshops; pode ser uma fonte para obtenção de experiências vicariantes e persuasão verbal e social. Parece começar a se evidenciar que somente a formação acadêmica e as disciplinas curriculares não suprem as necessidades da demanda profissional para atuação em EFA.

As mais diversas experiências diretas e outras formas de transmissão de conhecimentos e conteúdos da EFA, bem como a temporalidade destas experiências (antes, durante ou após a formação acadêmica), podem reforçar estas percepções de competência, além das próprias atuações efetivas, práticas profissionais e situações educativas onde sejam recrutadas as habilidades, conhecimentos e sistematizações da EFA de cada profissional.

Segundo Cidade e Freitas (2002), grande maioria dos professores que hoje atuam não tiveram formação satisfatória para participarem do processo inclusivo atual, devido à tardia oficialização da EFA e pouco espaço oferecido para a questão inclusiva na formação acadêmica, com abordagem a respeito das características e necessidades especiais de cada tipo de deficiência, a questão da inclusão e metodologias de trabalho na área de atividade física adaptada.

Outra possibilidade a se considerar é a questão da percepção subjetiva da competência dos respondentes. Podem não se considerar competentes por utilizarem comparações sociais e terem avaliações e julgamentos de suas ações docentes com muita criticidade, cobrança e pessimismo.

²⁵ QC- questionário complementar (instrumento 03- anexo 03, p. 111).

2. Fatores atribuídos à competência de atuação em EFA dos participantes da pesquisa (cluster)

Através da análise de cluster (SPSS, 2003), pode-se observar como se configuram os agrupamentos dos itens da questão 13 do instrumento QC²⁶ – “Assinale abaixo quais afirmações representam as condições que você atribui a sua forma de atuação. Você pode assinalar mais de uma alternativa”.

Estes agrupamentos (figuras 11 a 13) demonstram as associações entre as fontes de atribuição da competência na atuação docente em EFA. Pode-se fazer as relações destes itens destacados e as 04 fontes de construção da auto-eficácia propostas por Bandura (1997, 2001): *experiências diretas; experiências vicariantes; persuasão verbal; estados fisiológicos e emocionais*. Através do dendrograma apresentado (figura 11), podemos verificar a configuração de 06 clusters iniciais, agrupados da seguinte forma:

a) *cluster 01- itens qc13o; qc13p; qc13l; qc13g.*

b) *cluster 02- itens qc13b; qc13c.*

c) *cluster 03- qc13h; qc13i.*

d) *cluster 04- qc13f; qc13j; qc13n.*

e) *cluster 05- qc13a; qc13q.*

f) *cluster 06- qc13e; qc13m; qc13d.*

A análise de cluster inicial foi feita com os itens da questão destacada e apresentaram a seguinte configuração na forma de dendrograma (figura 11, a seguir):

²⁶ QC- questionário complementar (instrumento 03- anexo 04, p. 148-149).

experiências vividas e percepção dos questionamentos a respeito de sua atuação, respondem e selecionam os itens que indicam os fatores por eles levantados. Muitas vezes, o que foi interpretado pode não ter sido o aspecto desejado pelo pesquisador na confecção do instrumento.

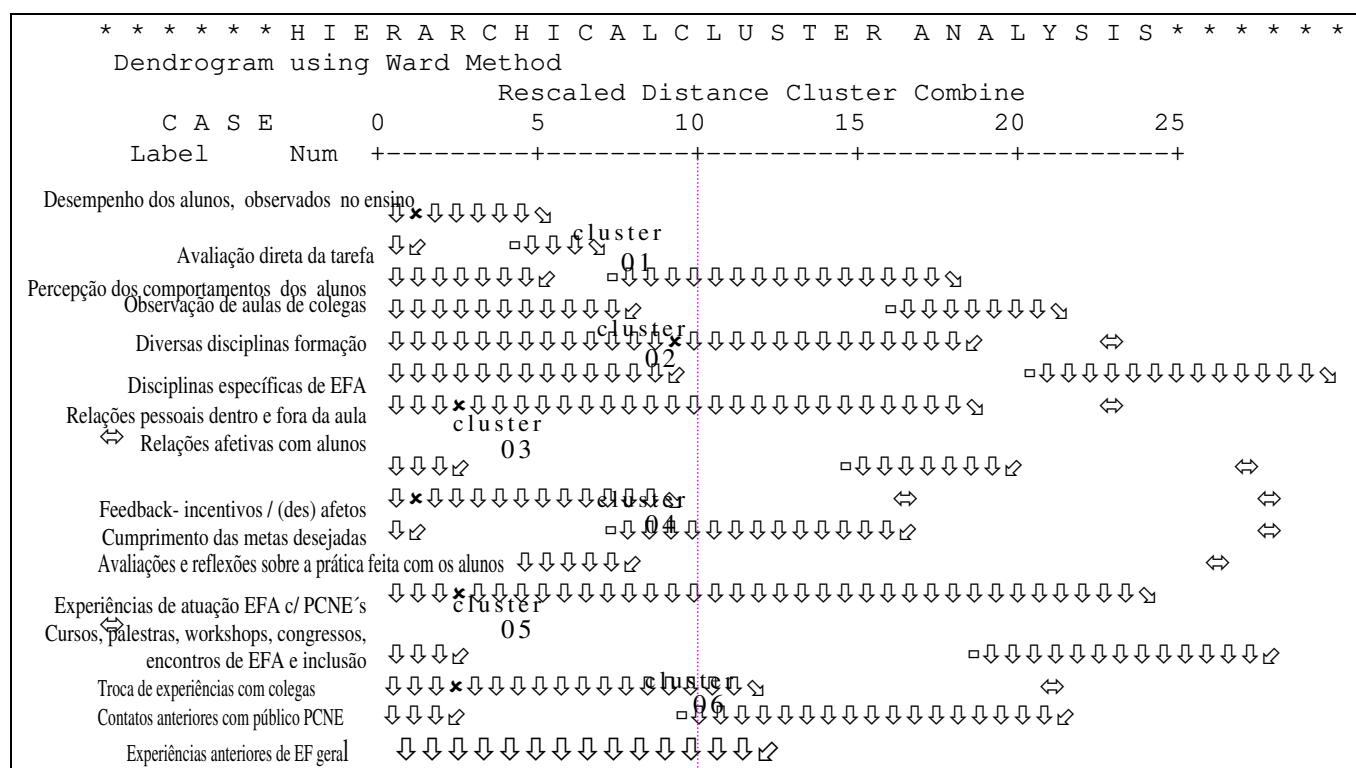


Figura 12- Dendrograma entre os itens da questão n.º 13 do questionário complementar (QC) em anexo. Os clusters se formam decrescentemente da esquerda para a direita, de acordo com o grau de similaridade entre os itens listados nas linhas horizontais, adaptado do output (gráficos de saída) do SPSS (2003).

Para iniciar esta discussão, tomou-se como ponto de análise da formação dos clusters o ponto 10, na escala combinada - “*Rescaled distance cluster combine*” - do dendrograma (linha pontilhada lilás, na figura 11 e 12):

- a) O primeiro cluster (01) a ser analisado diz respeito à observação das atividades discentes (dos alunos) pelo professor de EF. Nota-se no dendrograma que o item *avaliação direta da tarefa observada pelo professor* se associa significativamente com o item *desempenhos dos alunos observados no ensino*, por parte dos docentes. Ambos vão mais à frente se agrupar com o item *percepção dos comportamentos dos alunos nas atividades*.

De acordo com a TSC em Bandura (1977; 1986; 1997), os 3 itens dizem respeito à análise dos resultados da ação e da avaliação de êxitos e realizações por parte dos alunos, através da atuação educativa docente. Bandura (1977) as caracteriza como expectativas de resultados (*outcome expectations*). Estas avaliações e percepções dos êxitos dos alunos e suas realizações influem na composição da auto-eficácia docente, a partir do momento em que trazem feedback e facilitam a avaliação dos desempenhos e verificação das metas atingidas ou não pelos alunos(as), que indiretamente refletem o trabalho docente no processo de desenvolvimento de seus alunos. O desempenho dos alunos, nas aulas de EF, pode ser considerado como fator que vai compor a AE docente e que se associa com a auto-avaliação das tarefas propostas e elaboradas pelo próprio docente. As crenças de auto-eficácia não podem ser confundidas com as “expectativas de resultados” - *outcome expectations* – como são descritas na literatura científica (BANDURA, 1977 e 1997; SOODAK e PODELL, 1993; NOGUEIRA, 2002). Estas são expectativas não nas capacidades do indivíduo (no caso, o professor), mas sim nos resultados das ações e comportamentos. Logicamente, as mesmas colaboram e são componentes constitutivos para a formação das crenças de auto-eficácia, mas não possuem o mesmo valor preditivo nem tampouco a consistência cognitiva dentro do eixo teórico da TSC, na qual as crenças de auto-eficácia são fundamentais para diversos processos da agência humana (BANDURA, 1997). Não há de se negar que as espera pelos resultados e desempenhos motores na EF e EFA não gere expectativas (*outcome expectations*), mas deve-se fazer uso do eixo teórico para evitar-se a confusão de limitar e confundir as crenças de auto-eficácia reduzidamente a estas expectativas de resultados. Como veremos ao final desta análise por cluster, a auto-eficácia engloba mais fontes que somente as avaliações sobre êxitos e fracassos nas ações humanas: estão associadas às convicções do quê e quanto os

indivíduos podem conseguir com suas capacidades. Para finalizar a associação destacada no cluster 01, o item *observação de aulas de outros colegas* traz a questão da experiência vicariante e aprendizagem observacional; servindo também como uma possibilidade de feedback e facilitador na composição dos julgamentos da avaliação docente sobre desempenho e resultados dos alunos, através da análise de estratégias e sistematizações de outros docentes (colegas de profissão). Esta observação de aulas permite a auto-regulação (BANDURA, 1986 e 1997) nos critérios e formas de avaliação docente na atuação em EFA. Segundo Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998); a auto-eficácia docente se relaciona com os comportamentos do professor em sala de aula, com a abertura a novas idéias e com atitudes relativas ao ensino; além de influenciarem o sucesso e o crescimento afetivo dos alunos. Isto pode permitir ao professor de EF repensar suas práticas e reestruturar as metodologias de ensino, através do ensino reflexivo da EF (BETTI, 2004; RANGEL et al., 2005). Lembrando também que quanto mais cedo as crenças de auto-eficácia forem se consolidando, mais tendem a se perpetuarem e irão oferecer mais resistência a mudanças (PAJARES, 1992; 1996). É exatamente no início da carreira que o professor eficaz deve construir e consolidar crenças elevadas de docência e que perdurem ou sejam incrementadas durante a carreira profissional.

- b) O segundo cluster (02) diz respeito às disciplinas de graduação, tanto as *disciplinas gerais de formação* quanto aquelas *disciplinas específicas de EFA* (itens b e c, respectivamente, na questão 13 do QC). As duas variáveis se relacionam e vão se agrupar ao cluster 01, formando um novo agrupamento (cluster A, em vermelho, figura 13), que será discutido mais adiante. Neste agrupamento (cluster 02), nota-se que as *disciplinas gerais* de formação do professor de EF apresentam maior influência na configuração do cluster 02, sendo que as disciplinas específicas que vêm se associar às disciplinas gerais na formação

deste cluster. Estas últimas parecem configurar o cluster com mais consistência do que as disciplinas específicas de EFA. Em muitas universidades, o currículo disciplinar com respeito às disciplinas que abordam a questão da inclusão e o atendimento às PCNE's se encontra ainda muito reduzido. Com a formação deste cluster 02, fica configurada a participação singular da questão das disciplinas gerais de formação como subsídios para atuação em EFA. Pode-se analisar que as mesmas são importantes na formação das crenças de auto-eficácia docente e para a atuação em EFA, que se complementa através das disciplinas específicas de conteúdos da EFA. A associação das disciplinas num mesmo cluster pode ser compreendida pela proposta da interdisciplinaridade dos currículos, bem como sua ampliação e estruturação temática. Isto possibilita as associações e relações entre as diversas disciplinas gerais e específicas para cada área de atuação da EF e a consolidação do ensino reflexivo na EF (BETTI e BETTI, 1996; KOLYNIAC FILHO, 1996; BETTI, 2004; RANGEL et al., 2005).

Pode-se enfocar esta discussão no entendimento da formação deste cluster isoladamente: por que a análise arranjou as disciplinas gerais de formação e as específicas em EFA num cluster “in separatum” de outros itens questionados?

Esta discussão pode ser fomentada através da necessidade de uma preparação acadêmica que facilite as inter-relações disciplinares, como a proposta do ensino reflexivo em EF, na formação acadêmica e universitária, já mencionada.

Isto posto, poder-se-ia promover uma formação acadêmica e profissional em EF, desenvolvendo professores capacitados e que tenham tido informações, contato e conhecimentos sobre as questões inclusivas, as características das PCNE's, tipos de deficiências e a atuação pedagógica em EFA de maneira global. Através do cluster 02, existem indicativos de que a formação acadêmica seria importante, mas também existiriam outras formas de experiências

diretas (BANDURA, 1997; 2001) que podem suprir muitas vezes a deficiência curricular e/ou a falta de conteúdos específicos à EFA, sendo necessário o incremento e associação destas fontes para aumentar os níveis de auto-eficácia docente. Daí a configuração do cluster A, que associa os clusters 01 e 02 (figura 13), associando as formas de expectativas de resultados e disciplinas de formação, além da influência vicariante na observação de colegas como um fator formador deste cluster, que evidencia que a aprendizagem observacional de Bandura (1986) se faz presente na atuação docente em EFA.

Na configuração do cluster 02, como as *disciplinas gerais* mostraram-se mais consistentes na associação (são a linha principal do cluster 02), se comparadas com as disciplinas específicas de EFA, é possível inferir que através das disciplinas gerais haverá o incremento das disciplinas específicas de EFA. A formação e as disciplinas gerais podem ser o eixo delineador para essa assimilação de conteúdos e aproveitamento das disciplinas específicas em EFA. São elas que se agregam às disciplinas gerais, ou seja os alunos necessitam das disciplinas gerais para então se fazer as reflexões, conexões e aplicações das disciplinas específicas. Isto aponta para a necessidade de uma formação global e abrangente do professor de EF e que haja inter-relações e diálogo entre as disciplinas básicas de formação com as disciplinas específicas de certos conteúdos e áreas de atuação da EF, como o caso da EFA. Os itens das disciplinas específicas de EFA e disciplinas gerais de formação poderiam auxiliar na questão das atitudes inclusivas do professor com relação a suas atuações em EFA (PALLA, 2001), além de possibilitar conhecimentos e informações a respeito de como se trabalhar as potencialidades dos indivíduos com necessidades especiais (SACKS, 1995), deixando o preconceito das deficiências e das limitações, abrindo espaço para as oportunidades de trabalho com EFA (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005). Servem também como componente geral para a prática docente, sendo associados e utilizados nos critérios avaliativos e percepções de desempenho dos alunos e metas

alcançadas nos programas de atividades em EFA, pois têm a função de fornecer subsídios teóricos, conhecimentos e sistematizações específicas para a atuação prática na área.

- c) O cluster 03 relaciona os item *relações pessoais dentro e fora da sala de aula e relações afetivas estabelecidas com os alunos*, que se encontram isolados, da mesma forma que as disciplinas gerais e específicas do cluster 02. Isto aponta a influência destes fatores e demonstra a força dos mesmos na percepção da competência de atuação e possivelmente da composição da auto-eficácia docente. No dendrograma (figura 12), o item relacionado às relações pessoais (que podem fazer parte da fonte de estados afetivos) ficou isolado nos clusters iniciais. Isto permite afirmar que as relações pessoais são mais fortes na associação; e através delas os afetos se associam e podem incrementar ou diminuir as percepções de competência do professor de EF e interferir na estruturação das crenças de auto-eficácia docente. Na EFA, pode-se perceber a importância dos aspectos afetivos e interpessoais e a influência dos mesmos nas crenças dos professores atuantes na área. De acordo com Bandura (1986; 1997), os estados fisiológicos e emocionais podem elevar ou diminuir os níveis de auto-eficácia docente, através do contato e da possibilidade de atuação profissional; pelos atendimentos e contatos individualizados com os alunos; contatos e informações com os familiares, que permitem maiores aproximações interpessoais. Este cluster 03 vai se complementar com o cluster 04, analisado a seguir. Juntos, configuram o cluster B (verde, figura 13), que associa fatores afetivos e relações interpessoais (cluster 03) com os fatores de avaliação e feedback das tarefas e desempenhos.
- d) O cluster 04 relaciona o item *incentivos recebidos dos afetos e desafetos (feedbacks)*, que podem ser caracterizados como “estados emocionais ou afetivos”, ao item *análise do cumprimento de metas pelo aluno*. Em seguida, os dois fatores se associam com o

fator das *avaliações e reflexões sobre a prática, feita com os alunos*. As observações e obtenções de metas podem ser evidenciadas na atuação em EFA, uma vez que os resultados obtidos com as PCNE's são partilhados e provavelmente planejados mais atentamente ou remodelados constantemente pelo docente. Sem contar que os êxitos e superações - e não somente as vitórias e resultados - são mais comemorados, observados e partilhados entre os elementos relacionados no processo de ensino-aprendizagem, daí a grande importância das relações interpessoais para a atuação em EFA. Vale também destacar que esta configuração associativa traz a necessidade do feedback do professor, através dos incentivos e afetos percebidos nos alunos. Estas assertivas associam os fatores de persuasão verbal e social com os estados fisiológicos e emocionais (BANDURA, 1997; 2001). Conforme mencionado anteriormente, prosseguindo neste raciocínio, o cluster 04 é complementado com o item *avaliações e reflexões sobre a prática feita juntamente com os alunos*. Este cluster mostra a tríade da TSC em ação, pois através das reflexões do sujeito (professor), o ambiente educacional pode promover mais oportunidades de expressão de emoções e partilha do saber ou conhecimentos de forma dialética (BETTI e BETTI, 1996), sendo que no processo de ensino, ocorre a inter-relação entre professor e alunos: ambos aprendem, se auto-regulam, verificam os resultados e avaliam suas condições futuras (BANDURA, 1997).

As *relações pessoais, dentro e fora da sala* e as *relações afetivas* (cluster 03) são aspectos também diferenciados pelas características destes públicos e suas necessidades especiais, proximidade com os familiares e reconhecimento do trabalho por parte dos alunos. Assim, tem-se a formação de um cluster B (em verde, na figura 13), que associa estes fatores do cluster 03 (relações pessoais e afetivas com os públicos e familiares) com os fatores do cluster 04 (as fontes de persuasão verbal e social/ feedback; os estados emocionais e afetivos; o cumprimento de

metas desejadas e as ações dialéticas entre professor e alunos). Todas podem servir de incrementos para a construção de elevadas crenças de auto-eficácia docente, na atuação em EFA.

No cluster 04, observa-se a influência e associação dos estados afetivos e da auto-regulação (BANDURA, 1997; 2001) compostos por realizações pessoais; afetos e cumprimento de metas; além da verificação e feedback avaliativo dos desempenhos dos alunos e seus êxitos. Koka e Hein (2003) descrevem que a atribuição do feedback avaliativo pode oferecer ao professor suprimento de conhecimentos e informações específicas; motivação e reforçamento para as tarefas docentes em EF. Além disso, recorrendo a Bandura (1986), dentre as capacidades fundamentais levantadas pelo autor, as capacidades auto-regulatórias recrutam auto-reações avaliativas e influenciam o comportamento dos indivíduos e também suas motivações. No caso dos profissionais de EF, a auto-regulação pode incidir indiretamente na composição de crenças de auto-eficácia, incrementando ou decrescendo as mesmas; em virtude das avaliações, percepções e feedbacks da atividade docente e desempenhos observados nos alunos (êxitos e fracassos).

Pode-se sugerir a presença destes aspectos da auto-regulação, exatamente com relação à importância da avaliação (das ações docentes e desempenhos dos alunos), rendimentos e motivações subjetivas, a partir dos feedbacks atitudinais e também de formas de persuasão verbal, observáveis através de elogios, reconhecimentos e valorização das ações docentes- fator este também muito destacado na atuação em EFA.

- e) O cluster 05 apresenta uma formação estreita, um agrupamento binomial muito destacado, que é a relação entre os itens *experiências de atuação em EFA com PCNE's* e o item *curios, palestras e workshops, congressos, encontros de inclusão e/ou EFA*. Ambos destacam mais uma vez um cluster (agrupamento) que ressalta a importância das experiências diretas (BANDURA, 1997; 2001); quer seja através das atividades cotidianas, ou através de capacitação profissional pós-formação e/ou durante a trajetória

acadêmica (palestras, cursos, workshops na área de EFA). Porém, surge uma indagação: por que o item *experiências de atuação em EFA com PCNE's* aparece em outro cluster (05), separado do item *contatos anteriores com PCNE's* ?

A temporalidade destas experiências não foi exposta no item do questionário. Vale novamente lembrar que as assertivas apresentadas no instrumento utilizado se constituem de muitos itens relacionados especificamente às questões das experiências diretas e vicariantes, sendo que os fatores de persuasão verbal e social, além do item de estados fisiológicos possuem poucos itens a eles relacionados, que muitas vezes não são totalmente específicos. Os resultados deste estudo mostram a necessidade de maior atenção e análise destas fontes de construção da auto-eficácia, que apesar de não serem as fontes mais efetivas de construção destas crenças, podem colaborar em grande parte na consolidação da auto-eficácia docente e na motivação dos professores em EFA.

- f) O cluster 06 relaciona os *contatos anteriores do docente com PCNE's* com o item *trocas de experiências com colegas de profissão*, associando as experiências diretas em EFA com as experiências vicariantes, que podem ser vistos como reforçadores mais diretos e efetivos das crenças docentes e da competência de atuação em EFA. Mais adiante, estes itens se associam ao item *experiências anteriores de EF em geral*, sem a especificidade da EFA. Pode ser observada a necessidade de contato com este público e a importância de experiências educacionais para com públicos de necessidades especiais. Percebe-se também a necessidade de docentes que sirvam como “modelos”, fontes vicariantes de construção das crenças de auto-eficácia docente em EF e para o desenvolvimento das competências dos professores na atuação em EFA. Talvez a proposta de práticas de formação baseadas no ensino reflexivo (BETTI e BETTI, 1996; RANGEL et al., 2005) – com estágios realmente supervisionados e orientados; observação de aulas;

acompanhamentos de professores mais experientes - presentes nesta proposta e nas discussões sobre a formação profissional em EF, possam ser de grande utilização para a EFA. Agregados aos itens acima, formas de aulas conjuntas (vários professores); atividades multidisciplinares; trocas de experiências; palestras e workshops em EFA podem ser repensados e aplicados à área de EFA. As propostas de revisão curricular e práticas de formação poderiam reservar ou possibilitar experiências docentes em EFA com iniciativas básicas, tais como os estágios supervisionados específicos em EFA, visando maiores possibilidades de contato com alunos PCNE's; além da discussão e reflexão sobre a EFA, processo inclusivo e o ensino reflexivo na atuação e formação profissional.

Os clusters 05 e 06 se associam mais adiante, configurando um cluster C mais generalizado (em azul, na figura 13 a seguir), no qual ocorre a associação do conjunto dos três itens no cluster 05 (experiências vicariantes do item *troca de experiências com colegas*; o item dos *contatos anteriores com PCNE's*; e *experiências anteriores de EF geral*) ao cluster 06 que reforça as *experiências (diretas) de atuação em EFA com PCNE's* com o item *cursos, palestras, workshops, congressos e encontros de EFA e inclusão*.

Através da formação do cluster C (figura 13), pode-se observar que os itens se agruparam mais à frente do dendrograma, de forma generalizada e maneira mais global. Podem não ser tão consistentes talvez em decorrência de que os *contatos anteriores com este público PCNE*, antes de se consolidar o domínio e a associação específica do item *experiências de atuação em EF incluindo PCNE*, ou ainda a opção profissional de atuação docente em EF, não associe os itens ao mesmo domínio e às mesmas crenças internas.

O domínio específico da atuação em EF pode não se associar internamente (mecanismos cognitivos, auto-regulação, similaridade e identificação com os modelos) com as experiências mais generalizadas ou contatos com PCNE's. A temporalidade e a questão da dinâmica constituição da auto-eficácia também devem ser consideradas para explicar esta associação mais global e que separa inicialmente estes itens em discussão, pois no dendrograma, os itens se associam, integrados a outros fatores.

Assim também ocorre a separação da assertiva relacionada aos *cursos, palestras, workshops, congressos, encontros de EFA e/ou inclusão*, que aparece separada, no início do dendrograma, do item *disciplinas gerais e específicas de formação* (cluster 02 independente). Inicialmente, poder-se-ia imaginar que estes itens tivessem similaridades consistentes, mas não apresentam as mesmas características de associação, de acordo com a análise de cluster realizada.

Isto pode ser explicado pela relação dos cursos e workshops, ou demais eventos extra-classe de formação, estarem associados às experiências de atuação docente, sem contar que o instrumento utilizado apresenta limitações: não estipula o tempo de ocorrências dos cursos (antes da atuação profissional, durante o período de formação acadêmica, etc.). É possível fazer a proposição de que os mesmos influenciem na formação das crenças de auto-eficácia docente, após a especialização e atuação específica do profissional em EFA.

Já as disciplinas de formação, somente acontecem no período de formação acadêmica e muitas vezes no início da graduação, havendo um período distante entre a participação nas disciplinas e a efetiva atuação dos estudantes em formação, sendo inclusive apontada pelos autores que propõem a formação no ensino reflexivo da EF (BETTI e BETTI, 1996; BETTI, 2004; RANGEL et al., 2005) como um aspecto a ser reformulado nos currículos acadêmicos.

Hubermann (1992) propõe que algumas disciplinas fundamentais ou básicas fossem revistas e oferecidas ao final da formação, pois apenas ao final do curso de formação ou no início

dos contatos e atuação profissional que o aluno compreende melhor a necessidade de tais conteúdos. A seguir, o dendrograma com o destaque na formação dos clusters secundários (cores vermelha, verde e azul), caracterizados com as letras A, B e C, na figura 13:

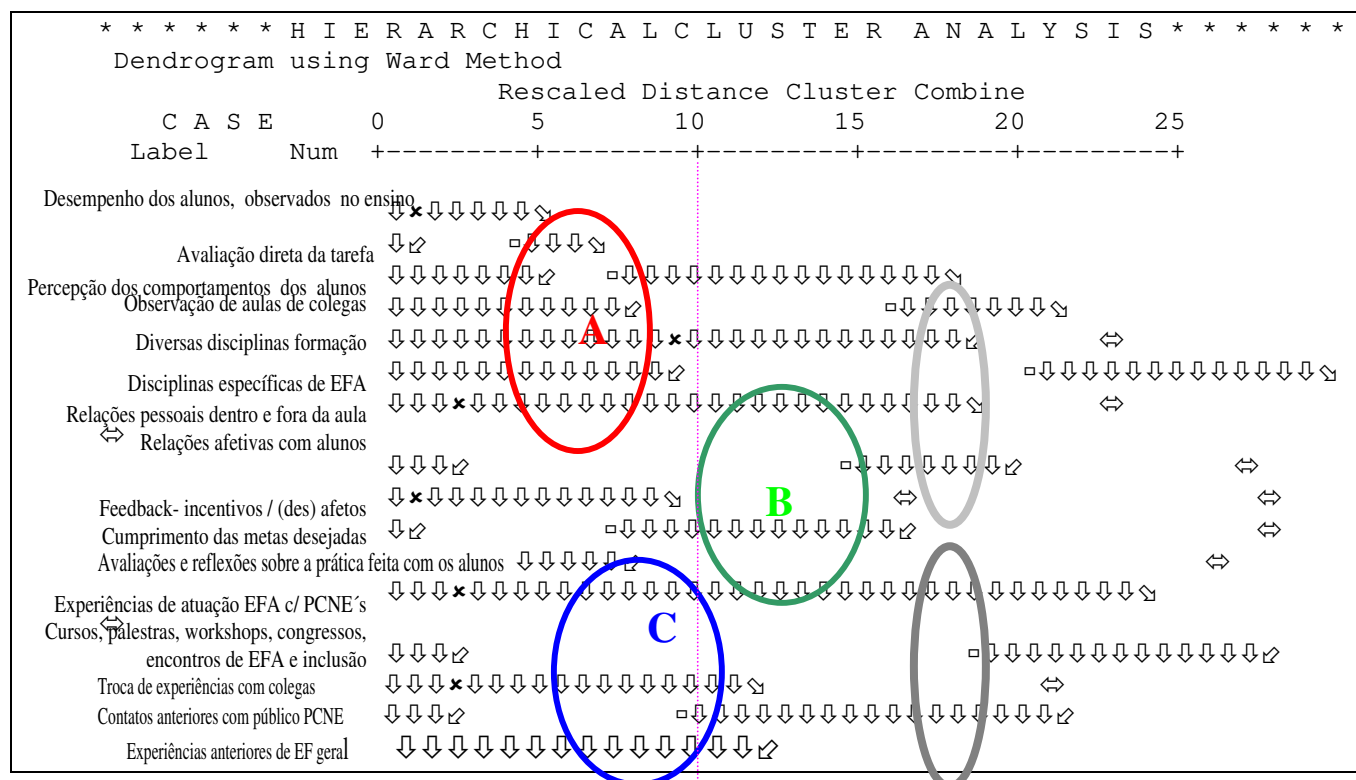


Figura 13- Dendrograma entre os itens da questão n.º 13 do questionário complementar em anexo, semelhante à figura 11 e 12. Destaque nos agrupamentos (clusters) formados entre os clusters subsequentes aos 06 iniciais, que também podem ser analisados (agrupamentos em vermelho, verde e azul). Mais à direita do diagrama de árvore, percebe-se a formação de dois grandes clusters finais de cor cinza claro e cinza escuro.

Analisando o terço final do dendrograma, surgem dois grandes agrupamentos:

- um cluster cinza claro, que engloba os clusters secundários A e B: o cluster A se compõe dos fatores relacionados às avaliações de resultados (desempenhos observados dos alunos e avaliação direta das tarefas), experiências vicariantes e percepção de comportamentos (cluster 01); associados aos fatores das disciplinas gerais e específicas de formação (cluster 02). O cluster B se associa ao cluster A e é composto pelos clusters 03 e 04, com os itens de relações pessoais e afetivas com os alunos; feedback e incentivos a afetos e desafetos; cumprimento de metas e avaliações e reflexões sobre a prática feitas com os

alunos. Percebe-se neste agrupamento a ligação entre os fatores relativos às expectativas de resultados; estados afetivos e as formas de auto-regulação; que são observadas na percepção da competência docente dos participantes, com relação à atuação em EFA.

- Um cluster cinza escuro, que configura-se pelo próprio cluster secundário C; composto por experiências de atuação em EFA e com PCNE's e atividades de cursos, palestras, workshops, congressos e encontros de EFA (cluster 05); associados aos itens (cluster 06) de troca de experiências com colegas; contatos anteriores com PCNE's e experiências anteriores em EF geral.

Observando estes dois clusters finais, pode-se perceber que existem dois grandes agrupamentos das assertivas: o primeiro relaciona as avaliações e observações de desempenhos dos alunos nas tarefas e os fatores afetivos e interpessoais. Fatores que possibilitam a auto-regulação e as formas com que a mesma se apresenta nas atividades docentes, também devem ser considerados nesta análise. Estes fatores (cluster cinza claro) se relacionam mais diretamente à atuação docente e ao aspecto do desempenho e resultados da tarefa, no que diz respeito às práticas e atividades docentes e suas eventuais avaliações ou julgamentos de eficácia.

O outro grande agrupamento (cluster cinza escuro) engloba itens relacionados ao fator específico do público com necessidades especiais e da capacitação na EFA. Ou seja, os fatores aqui relacionados dizem mais respeito às experiências docentes diretas e ao contato, em diferentes formas, com estes públicos, os alunos PCNE's; e com os conteúdos teórico-científicos da área de EFA em específico, sua aplicabilidade e utilização para comporem a competência de atuação em EFA e indiretamente as crenças de auto-eficácia docente em EF.

3. preferência de atuação profissional na área de EF (1.^a escolha dos participantes): EFA, EF ESCOLAR, TREINAMENTO, LAZER ou OUTROS?

Através do levantamento da primeira escolha na preferência de atuação profissional nas áreas da EF, respondida no QCP²⁷ (questão 04), os sujeitos do estudo (n=44) apresentam as seguintes opções dentre as possibilidades (5) oferecidas de resposta, no item 04 do QCP: 43,2 % afirmam ter como preferência de atuação profissional a EFA; 13,6 % preferem atuar em lazer e recreação; 20,5 % optaram pela EF escolar (formal); 15,9 % escolheram a área de treinamento; e 6,8 % dos sujeitos escolheram a opção “outros” (tabela 02).

Tabela 02 - Frequências e distribuição percentual dos sujeitos da amostra (n=44) com relação à preferência de atuação profissional em EF (primeiro posto - 1.^a preferência), dentre as áreas de EFA, Lazer, EF escolar, Treinamento e outros. (Percentual das respostas à questão 04 do QCP)

PREFERÊNCIA PROFISSIONAL DENTRO DA ÁREA DE EF				
		Frequency	Percent (%)	Valid Percent (%)
5	<i>outras áreas</i>	3	6,8	6,8
4	Treinamento	7	15,9	15,9
3	Efescolar	9	20,5	20,5
2	Recreação	6	13,6	13,6
1	EFA/EFA	19	43,2	43,2
	Total	44	100,0	100,0

Pode-se perceber que o percentual de sujeitos que optaram pela EFA como preferência de atuação profissional compõe o maior subgrupo e são os sujeitos de maior representatividade dentro da amostra. Através desta caracterização, também foi possível observar que no estudo havia professores com preferências de atuação fora da área de EFA, o que possibilitou analisar os escores de auto-eficácia e significância entre os sujeitos e suas diferentes opções de atuação.

Uma possibilidade de compreensão do elevado nível de escolha para a EFA pode se justificar em razão do grande número de participantes realizarem, no momento da coleta, especialização *latu-sensu* em Atividade Motora Adaptada na FEF-Unicamp, fato observado na

²⁷ QCP - Questionário de caracterização do participante (POLYDORO et al., 2004).

discriminação dos cursos de especialização preenchidos pelos participantes no QCP.

Pela própria caracterização da amostra, percebe-se também que a EF escolar e o Treinamento aparecem também como escolha profissional de grande parte dos sujeitos (as duas escolhas juntas totalizam 36,4 % da amostra): 15,9% escolheram o treinamento como 1.^a opção de atuação e 20,5% a EF escolar. Os sujeitos que escolheram a recreação e lazer, assim como aqueles que selecionaram a opção “outros” (muitas vezes não discriminada pelos respondentes) compõem aproximadamente 20 % da amostra. Também é importante lembrar que este dado apenas indica a preferência ou opção de atuação do respondente, sendo possível que em muitos casos o participante não atue efetivamente na área em que assinalou como 1.^o posto de preferência de atuação.

Fez-se o teste de Kruskal-Wallis para a variável de “preferência de atuação profissional” (questão 04 do QCP) com relação aos escores dos sujeitos na escala EAE²⁸. Entre as 05 opções oferecidas (1. EFA; 2. Lazer e recreação; 3. EF escolar; 4. Treinamento e 5. outros), observa-se diferenças estatísticas significativas nas médias (tabela 03, a seguir), apresentadas nos seguintes itens da escala EAE de Polydoro e colaboradores (2004):

- item 06- *Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?;*
- item 10- *Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?;*
- item 17- *Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?; e*
- item 24- *Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?*

Os itens 06, 10 e 17 pertencem ao fator “intencionalidade da ação docente”; já o item 24 pertence ao fator “manejo de classe” (POLYDORO et al., 2004).

²⁸ EAE- escala de auto-eficácia do professor de Educação Física (Polydoro et al., 2004).

*Tabela 03 - Teste de Kruskal-Wallis para a variável classificatória
“1.ª escolha de atuação profissional em EF” ($p=0.05$ ou $p<0.05$)*

	Test Statistics ²⁹		
	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
escala1	3.502	4	.478
escala2	2.087	4	.720
escala3	6.829	4	.145
escala4	7.131	4	.129
escala5	3.374	4	.497
escala6	9.692	4	.046 *
escala7	7.039	4	.134
escala8	5.896	4	.207
escala9	1.470	4	.832
escala10	9.756	4	.045 *
escala11	3.955	4	.412
escala12	5.018	4	.285
escala13	3.975	4	.409
escala14	6.557	4	.161
escala15	7.213	4	.125
escala16	6.484	4	.166
escala17	12.123	4	.016 *
escala18	4.750	4	.314
escala19	2.196	4	.700
escala20	4.118	4	.390
escala21	2.414	4	.660
escala22	8.187	4	.085
escala23	8.250	4	.083
escala24	9.577	4	.048 *

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: primeira escolha

Isto mostra que entre os sujeitos do estudo (e com relação a suas preferências de atuações profissionais na EF), independente da área de atuação, ou da formação (também não houve diferenças nos escores dos grupos de graduados em bacharelado em EF e licenciatura para nenhum item da escala, vide tabela 04), os itens destacados acima são os que apontam possíveis diferenças estatísticas em relação aos escores médios na escala EAE, considerando as possibilidades de atuação propostas no instrumento.

²⁹ Convenções estatísticas (legenda das tabelas): valores de significância: $p < 0.05 \rightarrow *$ / $p < 0.01 \rightarrow **$ / $p < 0.001 \rightarrow ***$.

Tabela 04 - Teste de Kruskal-Wallis para a variável classificatória “modalidade de graduação” - bacharelado ou licenciatura ($p=0,05$ ou $p<0,05$)

	Test Statistics		
	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
Escala1	2.144	2	.342
Escala2	2.194	2	.334
Escala3	2.396	2	.302
Escala4	.717	2	.699
Escala5	.638	2	.727
Escala6	.468	2	.791
escala7	.720	2	.698
escala8	1.605	2	.448
escala9	1.263	2	.532
escala10	1.867	2	.393
escala11	1.557	2	.459
escala12	3.073	2	.215
escala13	2.909	2	.234
escala14	.293	2	.864
escala15	.144	2	.931
escala16	2.541	2	.281
escala17	2.194	2	.334
escala18	3.416	2	.181
escala19	.298	2	.861
escala20	.720	2	.698
escala21	2.909	2	.234
escala22	.180	2	.914
Escala23	.235	2	.889
Escala24	1.712	2	.425

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: graduação

Conforme se observa acima, não houve diferença significativa em nenhum item da escala para as variáveis assinaladas de formação de graduação dos participantes (licenciatura ou bacharelado).

Com relação aos sujeitos agrupados de acordo com o 1.º posto na preferência de atuação (tabela 03), são destacados os aspectos da escala EAE, a seguir:

- (item 06): interferência docente na crença de desempenhos e realizações dos alunos;
- (item 10): avaliação da compreensão do aluno sobre o conteúdo ensinado;
- (item 17): capacidade docente de ajustes individuais e características peculiares para cada aluno, observado em EFA, com relação à questão da deficiência e das necessidades especiais de cada

aluno PCNE.

- (item 24) propor desafios apropriados aos alunos muito capazes. Também se relaciona com os ajustes individuais e flexibilidade da aula para atender diversos níveis de habilidades destes alunos, além de permitir um constante processo de (re)avaliação da prática docente em EFA.

A seguir, encontra-se a tabela 05, que descreve as médias dos escores de cada item da EAE aplicada neste estudo. É importante notar que os valores mais elevados com relação a estes itens diferenciados na escala pertencem, na maioria dos casos, ao grupo que escolheu a 1.^a opção de atuação no Treinamento (salvos os itens 09, 12, 17 e 18; que indicam maiores escores com relação aos sujeitos que escolheram a variável “outros”).

Somente em 02 itens os sujeitos com preferência em EFA apresentam maior ranqueamento: os itens 06 e 07 da escala têm como maiores escores o grupo com preferência de atuação em EFA. Para estes itens nos quais a média mais significativa era a do grupo de EFA, o grupo de preferência em treinamento apresentou escores altos também, ficando muito próximos aos escores daquele grupo, na segunda posição no ranqueamento.

Outra questão com relação aos escores, considerando a preferência de atuação profissional assinalada no QCP, analisada para a escala EAE, é que os sujeitos do subgrupo, que assinalaram a EF escolar como 1.^a escolha apresentam escores sempre inferiores aos escores dos sujeitos que compunham o grupo que assinalou a preferência em treinamento esportivo e, na maioria das questões, estavam na última posição do ranqueamento das médias (salvos os itens 02, 07, 13, 15, 16, 20; onde os escores ocupavam a penúltima posição; ou antepenúltima posição, no caso exclusivo do item 05). Assim sendo, denota-se um nível maior de auto-eficácia docente em sujeitos que selecionaram como escolha profissional o treinamento esportivo, na somatória geral dos escores da escala.

Tabela 05 – Tabela do ranqueamento dos escores médios obtidos na escala EAE (auto-eficácia do professor) com a subdivisão da amostra em grupos de acordo com a preferência de atuação profissional assinalada no QCP (5 grupos: EFA; Lazer/recreação; EF escolar; Treinamento; outros).

	escolha	N	Mean Rank		escolha	N	Mean Rank
Escala1	EFA	19	21.66	escala13	EFA	19	22.50
	LAZER	6	23.42		LAZER	6	14.83
	EFescolar	8	16.13		EFescolar	8	20.44
	TREINAMENTO	7	26.71		TREINAMENTO	7	26.93
	outros	3	26.00		outros	3	25.83
	Total	43			Total	43	
Escala2	EFA	19	22.05	escala14	EFA	19	23.39
	LAZER	6	24.25		LAZER	6	20.92
	EFescolar	8	18.38		EFescolar	8	14.31
	TREINAMENTO	7	25.79		TREINAMENTO	7	29.14
	outros	3	18.00		outros	3	19.17
	Total	43			Total	43	
escala3	EFA	19	23.03	escala15	EFA	19	21.79
	LAZER	6	21.50		LAZER	6	25.92
	EFescolar	8	14.44		EFescolar	8	15.69
	TREINAMENTO	7	30.00		TREINAMENTO	7	29.79
	outros	3	18.00		outros	3	14.17
	Total	43			Total	43	
escala4	EFA	19	22.24	escala16	EFA	19	22.42
	LAZER	5	19.30		LAZER	6	23.08
	EFescolar	8	15.19		EFescolar	8	15.81
	TREINAMENTO	7	30.00		TREINAMENTO	7	29.86
	outros	3	17.50		outros	3	15.33
	Total	42			Total	43	
escala5	EFA	19	20.76	escala17	EFA	19	23.61
	LAZER	6	23.00		LAZER	6	16.42
	EFescolar	8	22.06		EFescolar	8	12.69
	TREINAMENTO	7	27.64		TREINAMENTO	7	27.50
	outros	3	14.50		outros	3	35.00
	Total	43			Total	43	
escala6	EFA	19	25.68	escala18	EFA	19	23.18
	LAZER	6	23.17		LAZER	6	17.50
	EFescolar	8	12.63		EFescolar	8	16.50
	TREINAMENTO	7	24.14		TREINAMENTO	7	26.64
	outros	3	16.33		outros	3	27.33
	Total	43			Total	43	
escala7	EFA	19	25.53	escala19	EFA	19	22.66
	LAZER	6	21.00		LAZER	6	24.25
	EFescolar	8	16.56		EFescolar	8	17.56
	TREINAMENTO	7	24.21		TREINAMENTO	7	25.07
	outros	3	11.00		outros	3	18.00
	Total	43			Total	43	
escala8	EFA	19	23.26	escala20	EFA	19	23.53
	LAZER	6	19.17		LAZER	6	17.67
	EFescolar	8	15.38		EFescolar	8	19.19
	TREINAMENTO	7	28.79		TREINAMENTO	7	27.29
	outros	3	21.50		outros	3	16.17
	Total	43			Total	43	
escala9	EFA	19	23.50	escala21	EFA	19	21.97
	LAZER	6	20.92		LAZER	6	22.50
	EFescolar	8	18.63		EFescolar	8	17.81
	TREINAMENTO	7	21.14		TREINAMENTO	7	26.93
	outros	3	25.67		outros	3	20.83
	Total	43			Total	43	
escala10	EFA	19	25.13	escala22	EFA	19	24.82
	LAZER	6	16.42		LAZER	6	18.25
	EFescolar	8	13.56		EFescolar	8	15.25
	TREINAMENTO	7	28.79		TREINAMENTO	7	28.79
	outros	3	20.00		outros	3	13.83
	Total	43			Total	43	
escala11	EFA	19	23.11	escala23	EFA	19	21.37
	LAZER	6	20.92		LAZER	6	19.75
	EFescolar	8	16.56		EFescolar	7	14.14
	TREINAMENTO	7	27.57		TREINAMENTO	7	30.00
	outros	3	18.67		outros	3	23.17
	Total	43			Total	42	
escala12	EFA	19	20.95	escala24	EFA	19	23.08
	LAZER	6	21.17		LAZER	6	23.75
	EFescolar	8	16.25		EFescolar	8	11.31
	TREINAMENTO	7	27.00		TREINAMENTO	7	27.71
	outros	2	29.50		outros	3	26.83
	Total	42			Total	43	

Os escores maiores com relação aos sujeitos com preferências de atuação em EFA, foram os itens 06- *Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?*; e 07- *Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?*.

Conforme visto na tabela 04, com relação à **formação acadêmica**, entre os sujeitos que possuem graduação na licenciatura e bacharelado, não houve diferença estatística significativa ($p < 0,05$) entre as medianas para a escala EAE (tabela 04). Pode-se observar que a opção de graduação não implica em diferenças nos itens da escala EAE, de auto-eficácia do professor de EF. Esta análise indica que a modalidade da graduação (bacharelado ou licenciatura) pode não diferenciar os escores totais e em cada item dos respondentes, na composição da auto-eficácia.

Possivelmente, existe equilíbrio nos escores com relação à formação acadêmica, isto é, entre aqueles sujeitos que fizeram a modalidade de licenciatura e aqueles que optaram pelo bacharelado. Os escores podem indicar que os cursos (bacharelado e licenciatura) apresentam similaridades, que podem ser explicadas pela grande quantidade de disciplinas de núcleo comum; pela generalidade dos currículos de formação; ou até mesmo pela falta de direcionamento objetivo para cada modalidade de graduação, nos quais as disciplinas apresentam ementas comuns e que não especializam os conteúdos teóricos e práticos para as especificidades das modalidades; ou seja, para a especificidade do treinamento ou bacharelado em esportes ou para a questão pedagógica da licenciatura em EF.

Também surge a discussão da falta de interdisciplinaridade na formação e a carência de currículos ampliados e tematizados (HUBERMANN, 1992; BETTI e BETTI, 1996; BETTI, 2004). Independente do formato, as modalidades de graduação não apresentaram diferenças significativas na comparação dos escores de auto-eficácia docente entre profissionais respondentes com bacharelado e aqueles com licenciatura. Este seria um primeiro fator a destacar

sobre a questão da formação profissional, bem como a questão da comparação e críticas com relação aos domínios e atribuições cabíveis aos cursos de bacharelado e licenciatura em EF, na realidade brasileira.

Nogueira (2002) discorre que as experiências de sucesso durante o estágio são algumas das influências mais poderosas no desenvolvimento da auto-eficácia do professor. Portanto, se a questão da modalidade parece não apresentar diferenciais nas escalas EAE aplicadas aos professores de EF, uma possível fonte de formação de auto-eficácia, que poderia ser desenvolvida ainda na formação e assim possibilitar mais incrementos na auto-eficácia docente é a de experiências efetivas e diversificadas de estágio supervisionado em diversas áreas, ambientes de atuação e públicos, dentro das diversas áreas da EF.

Nota-se a importância da formação profissional baseados nas premissas do ensino reflexivo na EF (BETTI e BETTI, 1996; RANGEL et al., 2005), que englobam a questão da revisão de currículos para atender as necessidades da atuação e áreas da EF; a aprendizagem observacional na qual se aproveitam os conhecimentos dos professores mais experientes; e a supervisão ou acompanhamento do professor em formação, nas experiências de estágios ou acompanhamento de aulas. Assim, pode ocorrer o fortalecimento de crenças de auto-eficácia docente ainda nos processos de formação acadêmica, pois quanto mais cedo forem desenvolvidas estas crenças, mais propensas e flexíveis estas crenças podem ser (PAJARES, 2003).

4. satisfação pessoal e disposição para continuidade na carreira docente em EF

Com relação ao nível de satisfação pessoal, entre as 06 opções oferecidas na questão 3.4 do QC (de muito alto a muito baixo), observa-se diferenças nas médias, apresentadas nos seguintes itens da escala EAE (vide tabela 06):

- item 03: *Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores em aula?*
- item 09: *Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?*
- item 10: *Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?*
- item 14: *Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?*
- item 15: *Quanto você pode fazer para acalmar um aluno que é perturbador ou barulhento?*

Tabela 06 - Teste de Kruskal-Wallis ($p=0.05$ ou $p<0.05$) para a variável classificatória

“NÍVEL DE SATISFAÇÃO PESSOAL DO PROFESSOR DE EF”

Test Statistics ³⁰			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Escala1	5.154	3	.161
Escala2	2.137	3	.544
Escala3	21.804	3	.000 ***
Escala4	3.185	3	.364
Escala5	3.934	3	.269
Escala6	5.541	3	.136
Escala7	4.725	3	.193
Escala8	7.030	3	.071
Escala9	11.654	3	.009 **
Escala10	8.609	3	.035 *
Escala11	6.376	3	.095
Escala12	3.185	3	.364
Escala13	6.133	3	.105
Escala14	21.809	3	.000 ***
Escala15	9.410	3	.024 *
Escala16	7.265	3	.064
Escala17	4.725	3	.193
Escala18	4.184	3	.242
Escala19	3.848	3	.278
Escala20	4.834	3	.184
Escala21	4.027	3	.259
Escala22	5.328	3	.149
Escala23	4.000	3	.261
Escala24	6.313	3	.097

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: nível de satisfação docente

³⁰ Convenções estatísticas (legenda das tabelas): valores de significância: $p < 0.05 \rightarrow *$ / $p < 0.01 \rightarrow **$ / $p < 0.001 \rightarrow ***$.

Com relação ao nível de disposição para a continuidade docente (intenção da continuidade), entre as 06 opções oferecidas em formato escalar (de muito alto a muito baixo, também), observa-se diferenças nas medianas, apresentadas nos seguintes itens da escala EAE (tabela 07):

Tabela 07 - Teste de Kruskal-Wallis ($p=0.05$ ou $p<0.05$) para a variável classificatória

“NÍVEL DE DISPOSIÇÃO PARA CONTINUIDADE DOCENTE EM EF”

	Test Statistics ³¹		Asymp. Sig.
	Chi-Square	df	
Escala1	3.748	4	.441
Escala2	4.595	4	.331
Escala3	16.212	4	.003**
Escala4	1.684	4	.794
Escala5	5.649	4	.227
Escala6	6.709	4	.152
Escala7	12.415	4	.015*
Escala8	5.002	4	.287
Escala9	10.958	4	.027*
Escala10	12.437	4	.014*
Escala11	8.762	4	.067
Escala12	4.112	4	.391
Escala13	6.037	4	.196
Escala14	11.613	4	.020*
Escala15	10.500	4	.033*
Escala16	10.918	4	.028*
Escala17	8.865	4	.065
Escala18	1.348	4	.853
Escala19	2.579	4	.630
Escala20	7.332	4	.119
Escala21	7.003	4	.136
Escala22	7.798	4	.099
Escala23	7.000	4	.136
Escala24	5.399	4	.249

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: nível de disposição para continuidade

De acordo com a tabela 06 acima, pode-se identificar os itens significativos, que são:

- item 03: *Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores em aula?*
- item 07: *Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?*
- item 09: *Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?*
- item 10: *Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?*

³¹ Convenções estatísticas (legenda das tabelas): valores de significância: $p < 0.05 \rightarrow *$ / $p < 0.01 \rightarrow **$ / $p < 0.001 \rightarrow ***$.

- item 14: *Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?*
- item 15: *Quanto você pode fazer para acalmar um aluno que é perturbador ou barulhento?*
- item 16: *Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?*

Os testes realizados (tabela 06 e 07) indicam os seguintes aspectos para discussão:

a) *para a questão “nível pessoal de satisfação docente”, os itens que apresentaram diferenças entre os níveis de resposta estão ligados às capacidades docentes de:*

- controle de comportamentos perturbadores na aula (item 03);
- ajudar os alunos a darem valor na aprendizagem (item 09);
- avaliação sobre a compreensão do aluno sobre o conteúdo ensinado (item 10);
- melhorar a compreensão de alunos que estão fracassando nas tarefas (item 14);
- acalmar um aluno perturbador ou barulhento (item 15).

b) *Para a questão “nível de disposição para a continuidade profissional”, os itens significativos com relação aos níveis de resposta foram os mesmos da questão de satisfação docente (itens 03, 09, 10, 14 e 15), acrescidos os itens 07 e 09 da EAE:*

- controle de comportamentos perturbadores na aula (item 03);
- responder a questões difíceis feitas pelos alunos (item 07);
- ajudar os alunos a dar valor na aprendizagem (item 09);
- avaliação sobre a compreensão do aluno sobre o conteúdo ensinado (item 10);
- melhorar a compreensão de alunos que estão fracassando nas tarefas (item 14);
- acalmar um aluno perturbador ou barulhento (item 15)
- estabelecer um sistema de gerenciamento de aula com grupos de alunos (item 16).

Os itens significativos na variável “satisfação pessoal” (itens 03, 09, 10, 14, 15) se repetem na variável “disposição para continuidade na carreira docente” (itens 03, 07, 09, 10, 14, 15 e 16), sendo que esta última variável agrega ainda os itens 07 e 16, conforme mostram as tabelas 06 e 07. Recorrendo aos estudos de Polydoro e colaboradores (2004), pode-se observar que os itens 03, 07 e 16 são associados ao fator “manejo de classe”, proposto pelos autores. Já os itens 09, 10, 14 e 15, são correspondentes ao fator “intencionalidade da ação docente”.

Para estas variáveis (satisfação e continuidade na carreira docente), os itens com significância estatística que são válidos para ambas englobam uma assertiva do fator “manejo de classe” (*capacidade de controlar comportamentos perturbadores na aula*) e quatro assertivas do fator “intencionalidade da ação docente” (*capacidades para ajudar os alunos a darem valor à aprendizagem; capacidade de avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou; capacidade para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassando; capacidade de acalmar um aluno perturbador ou barulhento*).

Nestes itens, aspectos relacionados ao controle e estratégias para administrar comportamentos perturbadores e alunos barulhentos; juntamente com a questão de auxiliar que o aluno dê valor ao aprendizado, além de questões relacionadas à avaliação do que o aluno compreendeu ou melhorou na compreensão (para aqueles alunos que estejam fracassando) mostram-se relevantes para a análise tanto da satisfação docente, quanto para a disposição em continuidade docente.

Considerando-se que a satisfação atua como um fator inerente ao processo motivacional do professor (WINTERSTEIN, 1992; 2002; WEINBERG e GOULD, 2001; SAMULSKI, 2002), uma vez que está diretamente associada à questão do prazer e realização do profissional, pode-se compreender porque os itens da variável satisfação se repetem na variável de disposição de

continuidade. Sem a satisfação pessoal, o professor pode até prosseguir na carreira docente, mas seus níveis de motivação e intencionalidade de prosseguir na carreira podem apresentar decréscimos, trazendo como resultados baixo esforço e persistência nas tarefas docentes, que vão influir indiretamente nos níveis de auto-eficácia docente.

Segundo Woolfolk (2000), o professor com alto nível de eficácia busca alcançar e ajudar aqueles alunos com dificuldade ou que estejam tendo dificuldades (fracassos nas tarefas) e ajudá-los a aprender. De que forma isto é observado? Nos indícios de esforço e persistência do professor em sua atuação, quanto mais esforço e persistência, maiores níveis de auto-eficácia na atuação docente. Desta forma, a satisfação atua indiretamente na consolidação das crenças de auto-eficácia dos professores de EF, pois quanto mais alta a satisfação, maior propensão de se encontrar níveis elevados de auto-eficácia docente neste professor, em razão da persistência e esforço nas tarefas.

Na atuação em EFA, muitos são os obstáculos para a manutenção da satisfação pessoal do docente em decorrência dos insucessos muitas vezes apresentados pelos alunos; alguns comportamentos destes alunos com necessidades especiais podem ser perturbadores e exigirem do professor um melhor manejo de classe e controle da aula; além da necessidade de atenção e auxílio para a compreensão e assimilação dos conteúdos passados durante as aulas.

Em alguns tipos de deficiência (mental ou síndrome de Down, por exemplo) este fator fica mais evidenciado. Em outros tipos, há a necessidade de se adequar metodologias, desenvolver outros estímulos sensoriais e adaptar as atividades motoras para que o aluno tenha o contato, a experiência e os conhecimentos sobre a cultura corporal de movimentos (deficiências físicas, amputados, deficiência visual, surdez, paralisia cerebral, dentre outras – WINNICK, 2004).

Observando os itens destacados e os fatores aos quais os itens pertencem (POLYDORO et al., 2004), observa-se que o fator de intencionalidade da ação docente aparece com mais

representatividade (04 itens- 09, 10, 14 e 15 da EAE) do que o fator manejo de classe (com 01 item- item 03 da EAE).

Ou seja, o aspecto da satisfação pode estar mais correlacionado na diferenciação dos escores da escala por itens relativos ao fator da intencionalidade na tarefa docente, que apresentam nas assertivas aspectos relacionados a níveis de esforço e persistência nas tarefas docentes; que, como visto, estão ligados à motivação, satisfação e à auto-eficácia em relação diretamente proporcional (quanto maior a satisfação, maior a auto-eficácia do professor). Por estas características, os itens destacados na variável satisfação devem ser muito analisados pelos profissionais de EFA e compreendidos para esta área de atuação.

Após a análise da variável “satisfação pessoal” e sua participação na composição da auto-eficácia, pode-se, através dos dados levantados neste estudo, observar a relação da mesma também com a questão do nível de disposição para a continuidade na carreira docente, uma vez que os itens destacados na primeira variável (satisfação pessoal) se repetiram na variável “disposição de continuidade”. Além destes itens, para esta última variável surgem novos itens que se integram à análise: os itens 07 e 16 da EAE, que são pertencentes ao fator de manejo de classe e se caracterizam como as *capacidades de responder a questionamentos difíceis feitos pelos alunos* e a *capacidade de gerenciamento de aula com cada grupo de alunos*.

Ora, se na questão da satisfação fica observada a questão do esforço e persistência nas tarefas, para a variável “disponibilidade em continuidade docente” percebe-se que o fator de manejo de classe recebe 2 itens que o representam e diferem com relação à variável “satisfação pessoal”. A disponibilidade em dar continuidade na carreira docente pode ser influenciada pelos mesmos aspectos da satisfação pessoal, sendo a própria variável da satisfação um fator fundamental para a disposição na carreira profissional educativa.

Se na satisfação pessoal os itens relacionados à intencionalidade da ação docente eram mais evidentes, para a disposição de continuidade docente surgem itens relacionados a controle e manejo de classe, ou seja, aspectos mais ligados ao cotidiano de atuação do professor, em aula, submetido a demandas situacionais que solicitem este manejo de aula, melhor compreendido como administração do espaço e controle de classe.

A questão de *responder às indagações feitas por alunos e o próprio gerenciamento da aula com cada grupo de alunos* é verdadeira para a atuação em EFA. Principalmente o gerenciamento da aula que é recrutado na divisão de atenção ou nas explicações individuais; na resposta aos questionamentos dos alunos; na presteza e observação da participação dos alunos; no atendimento diferenciado e necessidades específicas individuais e na administração espaço-temporal das atividades com as classes. As adequações ao ritmo de aprendizagem entre os alunos, ao tempo e espaço de atuação (quantidade de quadras, materiais, infra-estrutura, equipamentos e conhecimentos técnicos diversos) são aspectos também evidentes na EFA.

Percebe-se que esta disposição para continuidade pode ser minada de diversas maneiras:

- pela falta de manejo de aula, com alunos perturbadores, alunos muito questionadores, inquisidores e críticos. Muitos chegam a testar os limites, a paciência e até os níveis de conhecimento do professor. Isso pode ocorrer para todos os níveis de ensino, para qualquer área de atuação, contexto ou ambiente da EF.
- a disponibilidade para atender e gerenciar os grupos de alunos e suas necessidades, níveis de aprendizagem e desenvolvimento, mantendo a dinâmica da aula e o prosseguimento das atividades.
- por problemas na intencionalidade da ação docente, desde o engajamento nas tarefas e a influência dos níveis de satisfação pessoal para o trabalho docente até as questões destacadas, como as capacidades de apoio e ajuda aos alunos, para que os mesmos

valorizem a aprendizagem, capacidades de avaliar e melhorar a compreensão dos alunos em situações de fracasso, além do controle de comportamentos e alunos perturbadores ou barulhentos, que podem atuar como complicadores no controle da aula e na organização das atividades.

Satisfação e disposição para continuar na carreira estão diretamente relacionadas e apresentaram aspectos muito semelhantes na análise dos itens. A satisfação na profissão pode proporcionar estímulos e incentivos para prosseguimento na carreira docente. Segundo Coladarci (1992), as crenças de auto-eficácia docente são excelentes preditoras do compromisso com a profissão, o que torna mais provável o abandono dos menos eficazes (Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy, 2001). Para Bandura (1997) os professores que não acreditam em suas capacidades docentes, sentem-se em situações estressantes e se irritam com comportamentos inadequados dos alunos; apresentam pessimismo com relação a mudanças, são punitivos e têm como foco mais os conteúdos das matérias do que o desenvolvimento dos alunos; se pudessem ter escolha, prefeririam outra profissão: pode-se afirmar que não estão satisfeitos e os níveis de disposição para prosseguir estão baixos.

Na análise da satisfação do docente e sua disposição para continuidade, as influências docentes e possibilidades de auxílio e ajuda do professor com relação a seus alunos e ao aprendizado (ou melhoria da compreensão), são claramente relacionadas a estas avaliações de competência e auxílio na aprendizagem, que deveriam ser primordiais para toda área de atuação docente, inclusive a EF: este seria o papel do professor- mediador da aprendizagem eficaz.

Segundo Bandura (1986, p.21), por meio dos mecanismos cognitivos internos, sobretudo a auto-eficácia, que as pessoas escolhem o que fazer (atuar em EFA), com quanto de esforço investir (auxílio e envolvimento nas tarefas com PCNE's) e por quanto tempo persistir (satisfação e disposição para a carreira docente). Quanto maior a auto-eficácia percebida, maior o esforço e

persistência nas tarefas (BANDURA, 1997). Satisfação e disposição para a carreira em níveis baixos, significariam então indícios de baixa persistência e investimento de pouco esforço na atuação docente, o que se confirma em Nogueira (2002), que os professores podem escolher: ou esforçam-se mais se têm crenças altas; ou se utilizam a característica da baixa capacidade e pouco desempenho dos alunos para justificarem seus desinvestimentos com estes alunos com necessidades especiais.

Os itens que dizem respeito ao controle e administração de alunos perturbadores ou barulhentos, abrem possibilidades de também ser(em) considerado(s) aqui o(s) aluno(s) que apresenta(m) comportamentos inadequados, inclusive aqueles alunos com necessidades especiais, que apresentam comportamentos diferenciados e que precisam de maior atenção e atendimento especial, pois independente do posicionamento do professor de EF frente ao processo inclusivo estes aluno possui necessidades especiais que precisam ser supridas dentro de toda a demanda complexa de uma aula ou intervenção pedagógica.

A questão da continuidade parece indicar mais relações com fatores de manejo de classe e gerenciamento das aulas (controle de comportamentos perturbadores, resposta a questionamentos difíceis, sistemas de gerenciamento de aulas). Além da satisfação pessoal e dos fatores do manejo de classe, que devem ser entendidos na especificidade da EFA e considerados nos contextos inclusivos, um item importante para a disposição de continuidade está relacionado ao engajamento e motivação do professor mediante desafios com relação ao domínio de conteúdos e questionamentos por parte dos alunos (item 7), que mostra que os desafios e questionamentos difíceis ao professor podem ser participativos na decisão pela continuidade da tarefa docente, funcionando como um estímulo motivacional ao professor.

Analisando as duas variáveis destacadas, a disposição para continuar na profissão apresenta relação direta com a variável satisfação, inclusive apresenta os mesmos itens diferenciais destacados na escala EAE. Portanto, a disposição em continuar na carreira é diretamente proporcional à satisfação pessoal, logo incide diretamente na composição da auto-eficácia docente (quanto maior a disposição para continuidade na carreira docente, maiores os níveis de auto-eficácia do professor).

Assim, níveis elevados de auto-eficácia podem estar relacionados a maiores níveis de satisfação pessoal e grande disposição para continuar na atuação docente. A persistência e esforços nas tarefas, verificados nestes itens, também surgem como fatores preponderantes no processo de motivação (WINTERSTEIN, 2002), neste caso, da motivação docente em EFA.

5. Auto-eficácia docente na atuação em EFA: associações entre competência para atuar com PCNE; gerenciamento de aula, domínio e segurança para atuação em EFA; importância da atuação e motivação pessoal para atuação docente em EFA; e processo de engajamento nas atividades com PCNE – um cluster interessante

A análise de cluster foi interessante para estes aspectos (figura 14), consistindo numa análise não-paramétrica possível para este estudo. Em virtude da pequena amostra de sujeitos, através de métodos paramétricos, não seria possível realizar análises e correlações entre os itens selecionados abaixo (questões 05 a 11 do QC), pois os níveis de respostas (11 possibilidades) exigiam um número muito mais alto de sujeitos na pesquisa (eram muitos níveis dentre os fatores para poucos sujeitos na amostra).

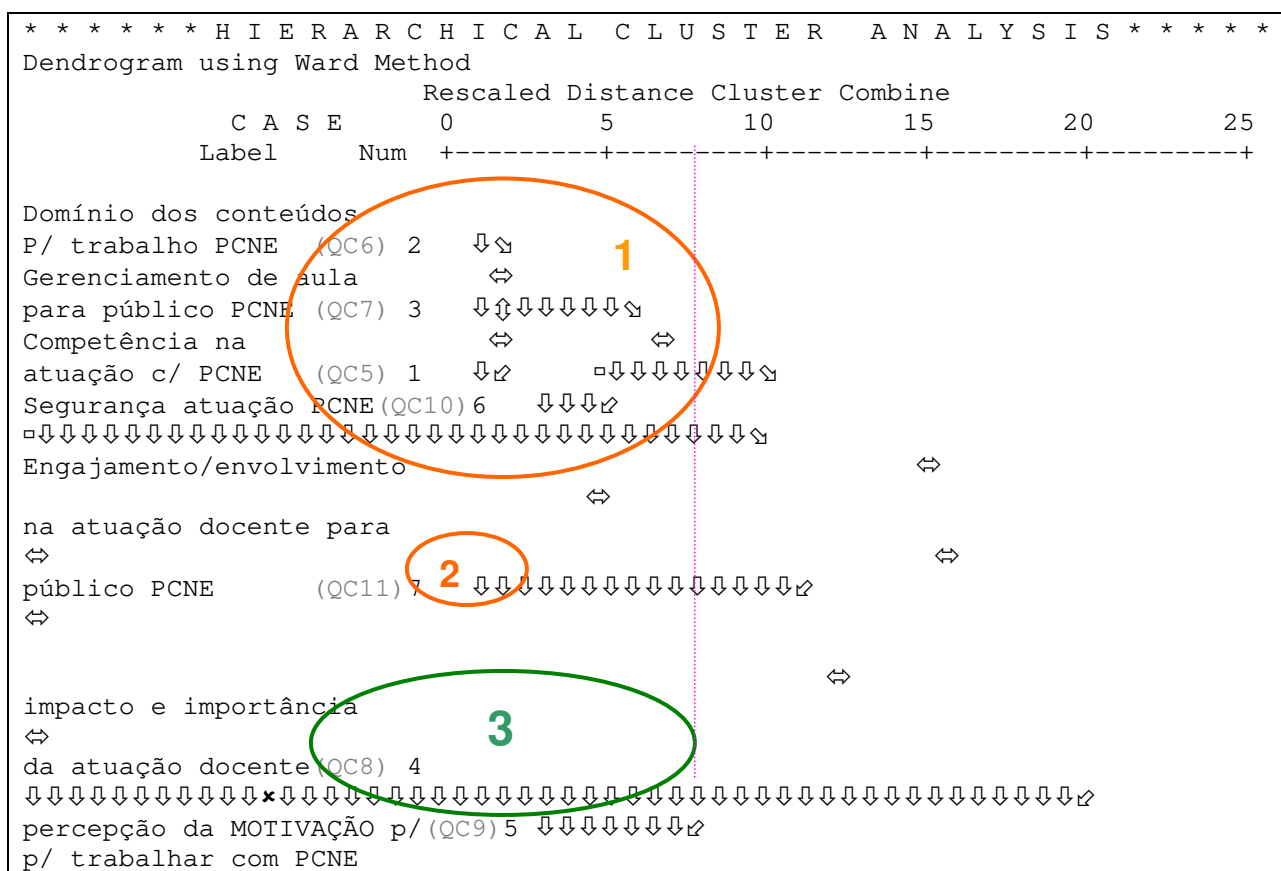


Figura 14- Neste dendrograma, podemos observar a formação de 3 clusters, sendo que o primeiro agrupou os itens qc6, qc7, qc5 e qc10 (domínio de conteúdos/ conhecimentos; gerenciamento de aula c/ PCNE; competência na e segurança de atuação,

respectivamente). O segundo cluster isola o item qc11 (engajamento / envolvimento na tarefa docente). Já o cluster 3 é formado por qc8 e qc9 (Impacto e importância da atuação docente e a Percepção da motivação, respectivamente).

O aspecto interessante do dendrograma da figura 14 está na formação dos primeiros clusters (mais à esquerda do dendrograma), que apontam 03 clusters para se iniciar a discussão (clusters 01, 02 e 03).

Iniciando a análise pelo cluster 01 e considerando o ponto 07 da escala *Z-score* como referencial para os agrupamentos (linha transversal lilás - figura 14), pode-se observar um primeiro agrupamento mais conciso e similar, através de uma ramificação trinitária entre os itens *Competência na atuação com público PCNE*, *Domínio de conteúdos e conhecimentos para atuação com PCNE*, diretamente coligados com o item *Gerenciamento das situações em sala de aula para público PCNE*, que é o item mais representativo e que agrega os outros dois. Segue esta ramificação e o item *Segurança para atuar com PCNE*, também se associa aos outros itens já levantados. Esta associação associa às questões de competência na atuação, domínio de conteúdos e conhecimentos e gerenciamento de aulas para PCNE's o aspecto da segurança de atuação, fortemente associado às convicções internas e crenças pessoais sobre atuação profissional, que encontram respaldos em Bandura (1986; 1997).

A segurança de atuação e as convicções sólidas de competências para a atuação profissional são aqui entendidas por aquela “acreditação” de Nogueira (2002). Estas convicções podem garantir a composição de sensores elevados de auto-eficácia pessoal (BANDURA, 1986; 1997). Daí a segurança de atuação já aparecendo como fator importante para a análise da auto-eficácia docente na especificidade da EFA.

Surge o cluster 02, composto por apenas 1 item: *Nível de engajamento/ envolvimento pessoal na atuação com PCNE*. A singularidade e a influência deste item é tão marcante, que o mesmo se caracteriza isoladamente como um cluster (02), não apresentando similaridades com

outros itens desta análise (tomado como ponto de referencial para os agrupamentos o nível 07, e Z-escore). Este item identifica os níveis de engajamento e o quanto o profissional está envolvido na tarefa docente, estabelecendo relações indiretas com a questão motivacional, níveis de esforço e persistência do professor.

Em seguida, o item *Nível de engajamento/ envolvimento pessoal na atuação com PCNE* se incorpora ao cluster 01. Isto configura um novo cluster A (em azul –figura 15), composto por: *Gerenciamento das situações em sala de aula para público PCNE / Competência de atuação com público PCNE / Domínio de conteúdos e conhecimentos para atuação com PCNE/ Segurança para atuar com PCNE (cluster 01)* e *Nível de engajamento/ envolvimento pessoal na atuação com PCNE (cluster 02)*, que podem ser visualizados na figura 15.

Estes itens têm associação a fatores mais relacionados ao gerenciamento das atuações docentes (cluster 01 e 02 – *domínio de conteúdos; gerenciamento de aula; competências na atuação; segurança individual e engajamento da tarefa docente*). Inclusive, este item é o mais significativo dentro deste agrupamento (um dos eixos principais no agrupamento, que atrai outros itens dentro do cluster).

Estes cinco itens do cluster A possibilitam a sugestão de se trabalhar as percepções e auto-avaliações do docente em EFA para administrar e auto-avaliar sua atuação com PCNE, seu desempenho docente e sua habilidade de ensinar. Através do engajamento profissional e envolvimento do profissional de EFA, pode-se desenvolver maneiras de avaliar os níveis motivacionais do mesmo. A segurança de atuação e o domínio dos conteúdos parecem reforçar a formação das crenças de auto-eficácia em relações diretamente proporcionais, ou seja, quanto maiores forem a segurança de atuação e o domínio de conteúdos, reforçados pelas competências na atuação, maiores os níveis de auto-eficácia docente.

Resta agora analisar o cluster inicial de número 03, formado pelos itens *impacto e*

importância da atuação docente e percepção da motivação pessoal para trabalhar com PCNE's.

Com relação a outros itens da análise no dendrograma, parece não haver similaridade para com o item *percepção da motivação pessoal para trabalhar com PCNE* tão significativa quanto esta: sua ligação aparentemente mais forte parece ocorrer com o aspecto do *impacto da importância da tarefa docente* atribuída e reconhecida pelo profissional de EF, na resposta aos questionários.

Este aspecto pode apontar algumas evidências no trabalho com EFA. Nota-se que o profissional de EFA pode perceber sutilmente sua importância educativa e reconhecer a necessidade de seu trabalho para a PCNE, de maneira mais convincente e evidenciada, se comparada a outras áreas de atuação em EF, nas quais a questão do impacto das práticas de EF não esteja tão evidente e onde os objetivos possam ser apenas recreativos. Na área de EFA, as possibilidades oferecidas pelas práticas corporais repercutem em benefícios motores e sociais para a PCNE. Isto porque os trabalhos em EFA apresentam maior relação com os aspectos de qualidade de vida e melhorias adaptativas ou até reabilitativas para este público, transcendendo o âmbito da saúde e somente a prevenção de doenças. Muitas vezes, a EF permite a acessibilidade da PCNE às práticas sociais anteriormente restritas às mesmas, além do contato social, convívio com outros PCNE's e acesso ao universo da cultura corporal de movimentos.

Também é necessário destacar a influência que o profissional de EFA exerce no aluno com necessidades especiais. Esta percepção ocorre de maneira muito singular, se comparado à percepção para outros públicos de atuação em EF; e pode receber mais valor e consideração se comparada às percepções advindas de atuações com alunos ditos “normais”, sem deficiências ou necessidades especiais.

Foi colocado que os fatores da *percepção da motivação e impacto da atuação docente*, por suas similaridades internas, permanecem agrupados no cluster 03 e não estabelecem associações mais significativas com outros fatores. Somente se agrupam ao cluster final generalizado (cor

amarela – figura 15), no qual todos os fatores se agrupam de forma global³².

O leitor atento pode se indagar: Ora, se o engajamento ou envolvimento na tarefa se relaciona com os aspectos de níveis de emprego de esforço e persistência na atuação, que por conseguinte se associam ao processo de motivação do professor, como podem permanecer isolados por quase todo o cluster?

A resposta é muito simples: Partindo das crenças de auto-eficácia e dos escores dos participantes desta análise, é possível afirmar que as mesmas crenças docentes afetam determinadas decisões nos cursos de ação dos professores. Dentre estas decisões e escolhas, estão as avaliações a respeito dos níveis de esforço e persistência a serem despendidos em determinada tarefa de atuação. Com o eixo teórico de Bandura (1986; 1997; 2001), é possível verificar que a TSC consolida-se como uma forte teoria psicológica através de sua força preditiva:

[...] para se analisar a força e concisão de uma teoria psicológica, devemos ponderar 3 aspectos: a teoria deve demonstrar força preditiva; os métodos empregados pela teoria devem ser capazes de provocar mudanças efetivas no comportamento humano (afeto, pensamento e ação) e a mesma deve identificar os determinantes do comportamento humano (BANDURA, 1986, p. 3).

Através da compreensão de eventos em perspectiva e percepção das possibilidades de transformações nos comportamentos presentes, que se pode compreender a separação no cluster entre os itens do envolvimento na tarefa e motivação para atuação em EFA.

Ao analisar e verificar os níveis de esforço e persistência nas tarefas, houve interferência da auto-eficácia, que aciona os mecanismos cognitivos, auto-regulação e estimula o redimensionamento do domínio docente para se desenvolverem as crenças futuras para as próximas atuações. OU seja, os eventos da percepção da motivação e do impacto ou importância

³² Este cluster somente se associa com os outros itens de forma menos intensificada ao final do dendrograma (lado direito), diluindo-se com os demais fatores sem demonstrar similaridades mais evidentes.

da tarefa docente podem ser perspectivados apenas para ações futuras, proativas em prospectiva. Já o questionamento a respeito do engajamento ou envolvimento NA tarefa, diz respeito a uma ação presente, na qual se está atuando nela, NA AÇÃO. A temporalidade destes itens é então o ponto fundamental para compreensão desta separação e explicação desta configuração obtida na análise estatística de cluster final para o estudo.

A auto-eficácia atua como mediadora destas percepções (motivação, impacto, importância e envolvimento na tarefa docente com PCNE's em EFA), pois os professores que demonstram se encontrar engajados e mais envolvidos na atuação docente, possivelmente serão mais persistentes e se esforçam mais (WOOLFOLK, 2000; NERI, 2002), trazendo indícios de maior motivação e intencionalidade em continuar a carreira docente e o trabalho com EFA.

Enfim, após estas análises dos resultados, o que se pode dizer sobre a auto-eficácia do grupo pesquisado? Qual o conhecimento acumulado após a realização desta pesquisa? Trouxe conhecimentos teóricos relevantes? Tratou dos aspectos a que se propôs?

Chega-se, portanto, às considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo estudar a auto-eficácia docente de professores de EF e sua influência na atuação em EF adaptada (EFA). A necessidade de estudos específicos para esta área mostrou-se pertinente, uma vez que a EFA é uma das possibilidades de atuação dentro da docência em EF, repleta de especificidades e carente ainda de estudos sobre docência e atuação com PCNE's, abordados no eixo da teoria social cognitiva (TSC) e do ensino reflexivo em EF.

Mesmo dentro da área de EFA, de acordo com o público de atuação e suas características ou necessidades especiais, surgem especificidades ainda maiores, que necessitam ser observadas em domínios específicos e de acordo com os objetivos de cada trabalho, considerando-se os cenários e ambientes nos quais ocorram as atuações dos profissionais de EF.

Uma consequência secundária deste trabalho é a derivação e apropriação de uma concepção a respeito do que é a auto-eficácia docente para a EF e EFA. Esta conceituação pode auxiliar futuros pesquisadores e professores de EF a compreenderem melhor o fenômeno docente e as crenças do professor, a partir dos pressupostos teóricos da auto-eficácia, com a especificidade e aplicação à área de EF.

Com relação à escolha do referencial teórico, a apropriação da TSC (e da auto-eficácia) para a docência em EF mostrou-se um caminho possível e interessante para a compreensão da atuação profissional em EF, em especial na EFA. Pelo recorte da Psicologia Educacional, encontrou-se subsídio para rever a prática docente e compreender a ação educativa em EFA.

Através do distanciamento do fenômeno da atuação docente em EF e da análise das percepções dos professores de EF, foi possível olhar para a atuação em EFA da perspectiva psicológica, com respaldo teórico, metodologia de estudo e aplicação de constructos para nossa área de atuação e compreender a utilização do conceito de auto-eficácia docente, aplicada a estes contextos.

Os pressupostos sobre o ensino reflexivo em EF e a necessidade de reformulações na formação profissional em EF também foram presentes neste estudo e complementam o eixo da TSC, na questão da valorização das capacidades auto-reflexivas, que desenvolvam criticidade, criatividade e autonomia nos professores de EF e em suas atuações pedagógicas, através das formas de reflexão na ação (durante as práticas) e sobre a ação (*a posteriori*).

Verificou-se que a formação acadêmica ainda não estimula potencialmente as crenças em formação e fornecem poucas oportunidades de incrementos e consolidação das mesmas durante o processo de graduação e existem diversas formas de suprir a competência que não através da formação acadêmica, puramente teórica e padronizada em disciplinas de formação. Uma possibilidade para desenvolver estas crenças durante a formação poderia ser baseada na aprendizagem observacional com colegas de profissão que atuem em EFA e sejam mais experientes (estágios supervisionados, observação, aulas conjuntas, dentre outros). Os contatos e experiências com públicos com necessidades especiais e situações inclusivas diversas também poderiam colaborar para a formação destas crenças.

Os estados afetivos e a auto-regulação aparecem no processo de avaliação dos desempenhos e realizações dos alunos, bem como as relações pessoais dentro e fora da escola, entre o professor de EF e seus alunos, familiares, comunidade e colegas de profissão. A questão da auto-regulação mostrou-se, neste trabalho, de maneira sutil, mas muito constante, estando presente em diversas discussões; o que indica a necessidade de maior aprofundamento e pesquisas específicas para a compreensão de como o profissional de EF se auto-regula em sua prática docente.

Com relação às avaliações de desempenho dos professores e dos alunos, percebeu-se como os fatores relacionados às expectativas de resultado estão presentes e enraizados nas atividades em EF. Estas expectativas não podem ser confundidas como sendo expectativas de eficácia.

Exercem nestas um importante papel, mas a auto-eficácia não pode somente ficar limitada às expectativas e avaliações sobre as metas e resultados. As expectativas de resultados são componentes muito fortes na configuração da competência de atuação e se acentuam ainda mais em nossa área da EF, uma vez que as atividades são práticas e resultam em observações de êxitos e fracassos. Através do estudo e das análises, foi possível compreender os conceitos, diferenciá-los e percebê-los no ambiente da atividade docente em EF e EFA.

A escala de auto-eficácia do professor de EF –EAE– (POLYDORO et al., 2004) demonstrou ser um instrumento adequado ao estudo e fundamental nas associações com os dados dos outros dois questionários aplicados. Os níveis médios de escores na EAE dos sujeitos com preferência de atuação em Treinamento Esportivo apresentaram os maiores ranqueamentos, seguidos pelos indivíduos com preferências de atuação em EFA, que apresentaram escores altos também.

Este fato pode indicar que a auto-eficácia do profissional de EF que tem preferências no treinamento esteja mais alta que aqueles sujeitos com outras preferências profissionais. Já os participantes com preferência pela EF escolar apontam, de maneira geral, índices baixos nos escores das questões da escala EAE, sendo importante se trabalhar estratégias na formação para incrementar estas crenças e desenvolver nestes profissionais competências, habilidades e convicções eficazes.

O trabalho motivacional e continuado com estes sujeitos deveria ser desenvolvido também durante a carreira e atuação escolar, pois no percurso docente, são muitos os obstáculos pessoais, ambientais, sociais e comportamentais que minam as crenças destes professores e incidem em suas composições de auto-eficácia e motivação.

As preferências de atuação profissional dos sujeitos mostraram-se altas para a EFA, destacando a característica do público participante e da quantidade amostral, sem contar que a

grande maioria estava cursando especialização em EFA. Vale lembrar que a preferência de atuação pode não ser efetivamente a atuação real do participante. O que se mostrou interferir nestas crenças foram as capacidades do professor em auxiliar e melhorar a compreensão dos alunos e fazê-los acreditarem que podem realizar as tarefas propostas, além da questão dos desafios estimulantes aos alunos. Todos os itens se relacionam às preocupações do professor com seus alunos, o que pode indicar a preferência ou não também pela atuação em EFA, de acordo com as percepções a respeito das características dos públicos PCNE's.

A satisfação pessoal dos professores e a disposição para continuar na carreira estão diretamente relacionadas e apresentaram aspectos muito semelhantes na análise dos itens. As percepções de esforço e persistência nas tarefas docentes, muito presentes na teorização da auto-eficácia, se confirmaram no estudo e podem ser indicativos sobre os níveis de auto-eficácia do docente. Além disso, podem indicar o processo de abandono de carreira e estados de motivação em declínio, trazendo relações para compreender os processos de Burn-out e Drop-out do professor de EF.

Os fatores avaliativos e a observação docente em relação aos êxitos e desenvolvimento de seus alunos no ambiente inclusivo apareceram como fontes de incremento nos níveis de auto-eficácia do professor atuando em EFA.

Pode-se observar que a motivação está mais associada às avaliações dos sujeitos com relação à importância que atribuem a suas tarefas educacionais, aspecto que na EFA pode ser considerado diferenciado pela valorização do profissional por parte dos alunos, familiares e comunidade. Além do caráter inclusivo e as possibilidades de desenvolvimento a partir de trabalhos em EFA, que facilitam o acesso social muitas vezes restrito ao público de pessoas com necessidades especiais ou algum tipo de deficiência.

Algumas limitações deste estudo devem ser aqui destacadas:

- Em decorrência do reduzido número de sujeitos, pode-se propor novas análises a partir de uma ampliação na amostragem da pesquisa, trazendo possibilidades de análises estatísticas paramétricas e também ampliação na representatividade do estudo. O banco de dados coletado também oferece possibilidades de novas pesquisas e outras análises, que podem ser discutidas e aprofundadas, trazendo novas informações a respeito do fenômeno da auto-eficácia docente e da motivação do professor de EF.
- A especificidade dos sujeitos e o conjunto de instrumentos poderiam ser reduzidos ainda mais, sendo desenvolvido um questionário adaptado e contendo apenas as questões complementares que foram efetivamente objetos de análise para este estudo. Os instrumentos utilizados neste trabalho são derivados de estudos anteriores relativos à auto-eficácia docente em EF, de maneira mais global. Muitas vezes, houve interesse em mais especificidade para a área de EFA, que ficaram restritas às limitações e formato dos instrumentos selecionados.
- Analisando as características dos sujeitos, pode-se verificar que a amostra compõe-se de um “público seletivo”, dentro a realidade docente em EF, pois a maioria dos sujeitos afirmou ter atingido pós-graduação, principalmente especialização *latu-sensu* (completa ou incompleta). Esta característica, por si só, pode definir o grupo de sujeitos da pesquisas formado com profissionais diferenciados, daí os elevados níveis de auto-eficácia verificados nos escores da escala aplicada. Devido a estes fatores, os mesmos se encontram efetivamente engajados e envolvidos com a EF e atividade docente. Mais uma vez, surge a proposta de estudos posteriores que relacionem a questão do engajamento e motivação docente com relação ao processo de formação continuada e/ou aprimoramento acadêmico ou cursos de reciclagem e especialização nas áreas de atuação profissional em EF.
- Assim, surge a intenção de continuidade na temática através da consolidação e desenvolvimento de um instrumento específico para a EFA e a realidade do profissional de EF brasileiro, bem como interesse nas discussões entre a auto-eficácia e TSC com o processo motivacional do profissional de EF.

Um último aspecto de consideração é a questão da associação entre a auto-eficácia dos professores de EF com o processo de formação profissional, que foi sendo apontado ao longo do estudo, como um dos aspectos especiais para o desenvolvimento da auto-eficácia docente.

Estratégias reflexivas e diversas formas de experiências e conhecimentos ainda durante a formação, podem consolidar desde cedo as crenças docentes destes futuros professores. A importância dos estágios e aprendizagens observacionais (fontes de auto-eficácia) para a atuação docente é evidente, além do estímulo a diversas formas de contato e relacionamentos com públicos de pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Também para os casos de profissionais que já passaram o processo de formação inicial, existem estratégias e diversas fontes de incremento desta eficácia docente: cursos, palestras, especialização, trocas de experiências, observação de aulas, persuasão verbal e social.

A auto-eficácia produz quatro efeitos principais: escolha das ações; esforço e resistência às adversidades; melhores rendimentos efetivos e padrões de pensamentos e reações emocionais (BANDURA, 1997). Neste estudo, verificou-se sua influência nestes aspectos, dentro da atuação em EF e EFA, pois através dela, pode ocorrer a escolha ou preferência de atuação profissional (escolha das ações do professor); de acordo com os níveis de auto-eficácia e as crenças pessoais, o professor envida mais ou menos esforços, apresentando graus de persistência e resistência a situações adversas na docência; professores mais eficazes apresentam melhores rendimentos efetivos, mais competência e segurança de atuação; sem contar a especificidade da EF e EFA na questão dos estados afetivos e as possibilidades para o desenvolvimento e expressão de estados emocionais nas práticas corporais presentes nos conteúdos a serem transmitidos.

Finalizo este meu primeiro trabalho recorrendo a um trecho com o qual Bandura (1986) começa sua obra: “[...] eventos futuros não são determinantes de comportamentos, mas suas representações cognitivas podem ter um forte impacto causal na ação presente” (BANDURA, 1986, p. 19). Pensemos, portanto, em nossa ação presente de hoje, como educadores e agentes pedagógicos do movimento. Quantos poderes educativos em nossas mãos!... *Grandes poderes, grandes responsabilidades...*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Lígia Assunção. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, n.1, p. 3-44, 1996.
- ASHTON, P. Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 5, p. 28-32, 1984.
- ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AZZI, Roberta Gurgel; IAOCHITE, Roberto Tadeu. **O pensamento de Albert Bandura e sua inserção em artigos de periódicos na área da Psicologia do Esporte**. (xerox), 2001.
- AYRES, Manuel. **Bioestat 3.0**: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas. Brasília: CNPq, 2003. 290 p.
- BALBINO, Hermes F. **Pedagogia do treinamento**: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos. 2005. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191-215, 1977.
- _____. Reflections on self-efficacy. **Advances in Behavioural Research and Therapy**, n. 1, p. 237-269, 1978.
- _____. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, n. 37, p. 122-147, 1982.
- _____. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- _____. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, p. 1175-1184, 1989.
- _____. On rectifying the comparative anatomy of perceived control: comments on “cognates of personal control”. **Applied and Preventive Psychology**, v.1, p. 121-126, 1992.
- _____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, p. 117-148, 1993.
- _____. (Ed.) . **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1995.
- _____. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- _____. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. In: UNESP. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação- educação física. São Paulo: Retec, 2004, p. 23-32.

BETTI, Irene C.R. BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n.1, p. 10-15, jun. 1996.

BLOCK, M.E.; PROVIS S.; NELSON, E. Including children with disabilities in regular physical education: the research base. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. Reston, v. 65, p. 40-45, 1994.

BRACHT, Valter. Educação Física/ ciências do esporte: que ciência é essa?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 111-118, maio 1993.

_____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. (Org.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 13-23.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L. D. T. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2000. p. 117-134.

_____. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico**, USF, v. 8, n. 2, p.137-143, 2003.

CARMO, Apolônio Abadio. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? **Integração**, Brasília, ano 14, 2002. Edição especial.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1998.

CASTRO, Moacyr. A mestra generosa e o pequeno sábio. **Correio Popular**, Campinas: domingo, 27 de abril de 2003. p. 10 (caderno Cidades/ coluna bate-papo)

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação Física e inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola. **Integração**, Brasília, ano 14, 2002, p. 26-30. Edição especial.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina; Rangel, Irene C. Andrade (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

DOLASKY, D. H. **Analysis of class context as a mediating factor for predicting teacher efficacy, expectations and resolve**. 2002. Dissertation presented to Auburn University, UMI Proquest Digital Dissertations AAT 9978317, 2002.

EAGLY, A. H; CHAIKEN, S. **The psychology of attitudes**. Forth Worth: Harcourt Brace, 1993.

FELTZ, Deborah L.; CHASE, M. A. The measure of self-efficacy and confidence in sport. In: DUDA, J. L. (Ed.). **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Purdue: Book Crafters, 1998.

FERRAZ, Osvaldo L. et al. Pedagogia do movimento humano: pesquisa do ensino e da preparação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p. 111-122, ago.2004.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luis Henrique; SANCHEZ NETO, Luiz S. Cultura corporal de movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara- Koogan, 2005. p.25-36.

GEORGE, Thomas R.; FELTZ, Deborah L. Motivation in sport from a collective efficacy perspective. **International Journal of Sport Psychology**, v. 26, n. 1, p. 98-116, 1996.

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

_____. Teachers's sense of efficacy: an important factor in school improvement. **The elementary journal**, v. 86, n. 2, p. 173-184, 1985.

GORGATTI, M. G.; GORGATTI, T. O esporte para as pessoas com necessidades especiais. In: GORGATTI, M. G.; DA COSTA, R.F. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2005, p.483-519.

HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

KAGAN, D. M. Implications of research on teacher belief. **Educational Psychologist**, v. 27, n. 1, p. 65-90, 1992.

KOKA, A.; HEIN, V. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 4, p. 333-346, 2003.

KOLYNIK FILHO, Carol. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. **Motriz**, v. 2, n. 2, p. 11-115, dez. 1996.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada às ciências humanas**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1985.

MACHADO, Afonso Antônio (Org.). **Psicologia do esporte**: temas emergentes I. Jundiaí: Ápice, 1997.

MADDUX, James E. **Self-efficacy, adaptation and adjustment**: theory, research, and application. New York: Plenum Press, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração da pessoa com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, Senac, 1997.

MANZO, L. Enhancing sport performance: the role of confidence and concentration. In: SILVA, J. M.; STEVENS, D. E. **Psychological Foundations of Sport**. Boston: Allyn & Bacon, 2002. p. 247-271.

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

McAULEY, E.; MIHALKO, S. L. Measuring exercise-related self-efficacy. In: DUDA, J. L. (Ed.). **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Purdue: Book Crafters, 1998.

MITLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

NAVARRO, Leonor P. **La autoeficacia em el contexto acadêmico**: exploración bibliográfica comentada. 2004. Retirado em 19 de junho de 2004 do site: <http://emory.edu/EDUCATION/mfp/pietro.pdf>

_____. **El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente**. 2005. Retirado em 10 de janeiro de 2005 do site <http://emory.edu/EDUCATION/mfp/pietro.pdf>

NERI, A. L. **O conceito de auto-eficácia na teoria social cognitiva de Bandura**, 2002 (apostila-xerox).

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Org.). **Educação Física escolar**: ser... ou não ter? Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

NOGUEIRA, João Manuel N. S. **Formar professores competentes e confiantes**. 2002. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)**: um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989.

PAES, Roberto R. Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JR., D. et al (Colab.). **Esporte e Atividade Física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

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

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

_____. Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement**, v. 10, p. 1-49. Greenwich: JAI press, 1997.

_____. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy**. Disponível em: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> . Acesso em: 24/ 09/ 2003.

_____. **Currents directions in Self-efficacy research**. Disponível em: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html . Acesso em: 26/ 01/ 2004.

PALLA, Ana Cláudia. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à proposta do ensino inclusivo**. 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Paulista, Rio Claro, 2001.

PASQUALI, L.(Org.) **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: Editora UnB, 1999.

PEDRINELLI, Verena J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; DA COSTA, R. F. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2005, p. 1-27.

POLYDORO, Soely; WINTERSTEIN, Pedro J.; AZZI, Roberta G.; DO CARMO, Ana P.; VENDITTI JR, Rubens. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. IN: MACHADO, C. et al. (Org.) **Avaliação Psicológica: formas e contextos** vol. X. ISBN: 972-97388-3-1. Psiquilíbrios Edições – Braga(Portugal), setembro, 2004, p. 330 – 337.

RANGEL, Irene C.A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara- Koogan, 2005, p. 103-121.

RODRIGUES JR., José Carlos. **Auto-eficácia e profissionais de educação física**. 2002. 39 f. Monografia (TCC em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Paulista, Rio Claro, 2002.

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

ROSS, J.A.; COUSINS, J.B.; GADALLA, T.; HANNAY, L. Administrative assignment of teachers in restructuring secondary schools: the effect of out-of-field course responsibility on teacher efficacy. **Educational Administration Quarterly**, v. 35, p. 782-805, 1999.

SACKS, Oliver W. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia**. Barueri: Manole, 2002.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro:WVA, 1997

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÉVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3/4, p. 207-231, 1991.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica: para ciências do comportamento**. São Paulo: McGrawHill, 1979.

SILVA, Cinthia L. Nas linhas e entrelinhas dos parâmetros curriculares nacionais/ Educação Física/ ensino médio. **Pro-posições**, v.14, n. 2, p. 177-194, 2003.

SILVA, Afonsa Janaína. **A percepção de auto-eficácia do professor de Educação Física no processo de inclusão**. 2004. 26f. Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2004. Relatório de iniciação científica PIBIC-CNPq.

SILVA, A. J. ; Azzi . A Percepção de Auto-Eficácia do Professor de Educação Física no Processo de Inclusão. In: **XII Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp**, 2004, Campinas. XII Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp, 2005 (pôster).

SILVA, R. V. S; CARMO A. A. **Aspectos históricos e filosóficos da deficiência**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada. Brasília, 2002, p.9-22.

SOODAK, Leslie; PODELL, David M. Teacher efficacy and bias in special education referrals. **Journal of Educational research**, v. 86, p. 247-253, 1993.

_____. Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct. London: Elsevier Science. **Teaching and Teacher Education**, v. 12, n. 4, p. 401-411, 1996.

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. **Base 12.0 User's Guide**. Chicago: SPSS, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK-HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, n. 17, 2001. p. 783-805.

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

VENDITTI JR, Rubens. **Trilhas ecológicas com orientação para pessoas portadoras de deficiência visual**. 2001. 99 f. Monografia (TCC em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **Trilhas ecológicas com orientação para pessoas surdas**: possibilidades de lazer dentro do ambiente educativo-institucional inclusivista. 2003. 94 f. Monografia (TCC em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

WEINBERG, Robert S.; GOULD, Daniel. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINNICK, Joseph W. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

WINTERSTEIN, Pedro J. Motivação, Educação Física e esporte. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jun. 1992.

_____. A motivação para a atividade física e para o esporte. In: DE ROSE JR, D. et al (Colab.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 77-87.

WOOLFOLK, Anita E. Developing a sense of efficacy in beginning teachers. **Allyn & Bacon Educators Forum**, v. 3, n. 1, p. 72-83, 1993.

_____. **Psicologia da Educação**. 7.^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANEXOS

Termo de consentimento formal

Projetos: ***A percepção de auto-eficácia do professor de Educação Física no processo de inclusão.***

Preferências do professor de Educação Física em trabalhos na Educação Física Adaptada: uma abordagem através da Teoria de auto-eficácia

Eu, _____,
portador do RG. _____, aceito participar da presente
pesquisa, sabendo que os procedimentos a que serei submetido para a investigação
referente a percepção de auto-eficácia do professor, serão:

- i) resposta a questionário padronizado;
- ii) resposta a escala de auto-eficácia.

Tenho pleno conhecimento de que as informações que estou fornecendo só
poderão ser utilizadas para investigação referente à percepção de auto-eficácia do
professor e sei que tal participação não me proporcionará nenhum tipo de risco.

Declaro concordar em fornecer as informações solicitadas, sabendo estar
garantido: o esclarecimento do que julgar necessário; o sigilo pessoal quanto aos
dados obtidos; bem como a liberdade de me recusar a participar ou retirar o
consentimento; em qualquer momento; sem qualquer penalidade e/ou prejuízo.

Campinas, _____ de _____ de 2004.

Assinatura

Agradecemos a colaboração

Afonsa Janaína da Silva, bolsista de iniciação
científica CNPQ (graduanda em Educação Física
FEF – Unicamp) e *Rubens Venditti Junior*
(mestrando FEF – Unicamp, bolsista CNPQ)

email: afonsa_silva@yahoo.com.br/ rubensjr@yahoo.com

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Estamos realizando um estudo sobre a docência em educação física. Contamos com sua colaboração para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos nessa experiência. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua participação.

1. Dados pessoais

- 1.1. Idade: _____ anos
1.2. Gênero: () feminino () masculino

2. Nível de formação:

- () graduação incompleta () Bacharelado () Licenciatura
() graduação completa () Bacharelado () Licenciatura concluída em _____
() especialização _____
() pós-graduação _____

3. Atividade de ensino

- 3.1. () ensino formal Nível: _____
() ensino informal Tipo: _____
3.2. Tempo na atividade: _____ anos
3.3. Tipo de instituição em que atua:
() pública () particular () em ambas
3.4. Nível de satisfação pessoal:
() muito alto () alto () médio alto () médio baixo () baixo () muito baixo
3.5. Nível de disposição para continuar:
() muito alto () alto () médio alto () médio baixo () baixo () muito baixo
3.6. Impacto da sua atividade para o desenvolvimento do aluno:
() muito alto () alto () médio alto () médio baixo () baixo () muito baixo

4. Ordene as atividades abaixo conforme sua preferência de atuação profissional:

- () educação física adaptada
() lazer e recreação
() educação física escolar
() treinamento
() outro. Especifique: _____

5. Assinale com um "x" como percebe o nível motivação e desempenho de seus alunos:

	Muito alto	Alto	Médio alto	Médio baixo	Baixo	Muito baixo
Motivação						
Desempenho						

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DE PROFESSORES

(Tradução e adaptação do instrumento de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das perguntas abaixo. Marque sua resposta numa escala de **1** a **6**, considerando um contínuo entre **pouco** e **muito**. Suas respostas são confidenciais. Imagine sua situação de aula, seu contexto profissional, seu público alvo e sua realidade de trabalho para preencher o questionário.

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 a família a ajudar os filhos a irem bem em atividades físicas / esportivas?	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

Questionário Complementar

Este questionário foi elaborado para analisar a percepção de eficácia do professor de Educação Física na atuação incluindo pessoas com necessidades especiais(PCNE)/portadores de deficiência. Contamos com sua colaboração e paciência para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos na atuação profissional em Educação Física. Garantimos a confidencialidade de suas respostas e agradecemos novamente sua participação em nosso estudo.

1. Em relação à atuação em educação física incluindo PCNE¹/PPD², você:
() já atuou. () está atuando. () nunca atuou neste contexto.
2. Quais os fatores que o levaram a atuar neste contexto?
() nunca atuei () casuais () curiosidade () interesse pessoal
() falta de opções de trabalho () influências sociais e/ou de colegas de profissão
() outras razões _____.
3. Na sua opinião, cite os princípios que orientam a atuação em Educação Física com PCNE/ PPD.

4. Assinale abaixo as afirmações que representam condições de sua percepção sobre sua atuação em Educação Física incluindo PCNE/ portadores de deficiência?

- () não possuo as competências necessárias.
() possuo as competências necessárias.
() me faltam competências, mas consigo reverter a situação.
() não consigo avaliar essa percepção.

5. Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, a representação de sua competência na atuação com as PCNE/ PPD?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nada competente | | | | | | | | | | altamente competente

6. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com PCNE, como você se classificaria em uma escala de 0 a 10, quanto ao domínio de conteúdos/ conhecimentos?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nenhum domínio de conteúdo | | | | | | | | | | total domínio de conteúdo

7. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com PCNE, como você se classificaria em uma escala de 0 a 10, quanto ao gerenciamento das situações em sala de aula?

nenhum 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 total
gerenciamento | | | | | | | | | | gerenciamento

8. Analisando a importância da sua intervenção e os benefícios que ela possa trazer para as pessoas, classifique numa escala de 0 a 10 o impacto e a importância que você acredita ter.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nenhum impacto | | | | | | | | | | pleno impacto

9. Assinale abaixo, numa escala de 0 a 10, sua percepção de motivação pessoal para trabalhar com estes públicos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nenhuma motivação | | | | | | | | | | total motivação

¹ PCNE = Pessoas com necessidades especiais

² PPD = Pessoas portadoras de deficiência(s)

10. Assinale agora, numa escala de 0 a 10, seu grau de segurança para atuar com PCNE/ PPD.

nenhuma segurança 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 total segurança

11. Assinale, numa escala de 0 a 10, seu nível de engajamento/envolvimento pessoal na atuação com estes públicos.

nenhum engajamento 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 total engajamento

12. Assinale abaixo, numa escala de 0 a 10, sua expectativa em relação ao processo inclusivo através de sua atuação.

pessimista 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 otimista

13. Assinale abaixo quais afirmações representam as condições que você atribui a sua forma de atuação. Você pode assinalar mais de uma alternativa.

- a) () a minhas experiências de atuação em Educação Física incluindo PCNE/ portadores de deficiência.
- b) () às diversas disciplinas que tive ao longo da minha formação acadêmica (grade curricular).
- c) () às disciplinas específicas aos temas de inclusão e/ou EFA³ que tive ao longo da minha formação acadêmica (grade curricular).
- d) () a minhas experiências anteriores de atuação com Educação Física em geral.
- e) () às trocas de experiências com meus colegas de profissão.
- f) () aos incentivos recebidos dos afetos e desafetos (feedback).
- g) () às observações das aulas de outros colegas de profissão.
- h) () às relações pessoais dentro e fora da sala de aula.
- i) () às relações afetivas estabelecidas com os alunos.
- j) () à análise do cumprimento das metas desejadas.
- l) () às percepções dos comportamentos apresentados pelos alunos nas atividades (emoções, prazer, humor, envolvimento na tarefa etc).
- m) () aos contatos anteriores com este tipo de público.
- n) () às avaliações e reflexões sobre a prática feitas juntamente com os alunos.
- o) () aos desempenhos apresentados pelos alunos, observados no decorrer do ensino.
- p) () à avaliação direta da tarefa: atividades bem sucedidas ou mal sucedidas (êxitos ou fracassos).
- q) () aos cursos, palestras, workshop, seminários, congressos, simpósios e encontros relacionados aos temas de inclusão e/ou EFA que participei.

14. Ordene, agora, por prioridade, as proposições que você assinalou na questão anterior (**SOMENTE AS QUE ASSINALOU!!!**). Para estabelecer a prioridade utilize o número 1 para a sua primeira prioridade; o número 2 para sua segunda prioridade; e assim por diante.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	o	p	q

15. Você já ouviu falar sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura?

() Sim () Não

16. Utilize o verso da folha, caso queira fazer outras considerações que julgar pertinente.

Muito Obrigado por colaborar conosco!!!
Assim que tivermos os resultados, divulgaremos a todos vocês.