

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

AFONSA JANAÍNA DA SILVA

**CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE
FUTUROS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**



AFONSA JANAÍNA DA SILVA

**CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE
FUTUROS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciada em Educação Física.

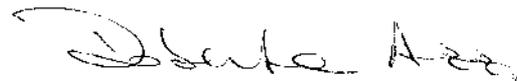
Orientadora: Prof^a Dr^a Roberta Gurgel Azzi
Co-Orientador: Prof. Ms. Roberto Tadeu Iaochite

Campinas
2005

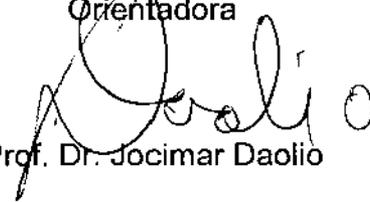
AFONSA JANAÍNA DA SILVA

**CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE FUTUROS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Afonsa Janaína da Silva e aprovado pela Comissão julgadora em: 08 / 11 /2005.



Prof.^a Dr.^a Roberta Gurgel Azzi
Orientadora



Prof. Dr. Jocimar Daolio

Dedicatória

Dedico este trabalho ao tempo. Não nosso velho conhecido "do relógio", ao qual nos deixamos escravizar, mas ao tempo que muitas vezes nem vemos passar, aquele que deixa marcas silenciosas e permanentes.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a minha avó Afonsa pela honra de carregar seu nome, e conseqüentemente pelas peculiares situações que passei por esse fato e também a enorme força que você me dá mesmo de longe, mesmo não tendo me conhecido.

Junto ao agradecimento a minha avó, devo agradecer ao Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo por não exitar em me ajudar a efetivar matrícula na FEF, quando perdidinha quase perco essa oportunidade. Obrigada pela disposição e pelo carinho despendido a mim não só naquele dia, mas em todo decorrer do curso.

Depois de agradecer aos dois responsáveis pela confirmação de minha entrada na FEF. Não vou agradecer, mas sim, fazer uma declaração de amor as quatro pessoas responsáveis pelo meu ingresso na faculdade, pela minha essência e tantas outras coisas. Estas pessoas incríveis e virtuais são Seu Zé, Dona Graça, Lili e Lele, meus pais e meus irmãos. Obrigada pelos exemplos a serem seguidos, pelo apoio, pela comida mineira, pelas gargalhadas e brincadeiras, pela cumplicidade.

Depois de falar um pouquinho de minha família devo agradecer as outras duas famílias, das quais fiz parte neste cinco anos. A Patrícia, Nguyen, Janussa e Talita por primeiro me receberem em sua casa e me acolherem com afeto e muita disposição. A Paula, Viviane, Amanda Diniz e Carolina, pela alegria que levaram a minha vida. Muito obrigada por me ensinarem a conviver em harmonia, e por dividirem a singularidade de cada uma comigo sem nenhuma vergonha.

Abro agora a seção de agradecimentos aos camaradas.

Ricardo, Marcelo e Heber por me suportarem desde o primeiro dia de Unicamp, por dividirem comigo dos dias de ócio no ginásinho até os dias de pura adrenalina no final de curso. Quero que saibam que mesmo ausente, mesmo nas discordâncias, adoro vocês.

A Geisa, singela e forte, pelos conselhos e cumplicidade.

A Amanda Piaia simplesmente por ter me encantado, com seu jeito maroto e por ter dividido comigo seus pensamentos.

Ao Milton, Daniele e Marininha por me deixarem estar com eles.

Aos meus eternos veteranos Malet e Bráulio pelas tiradas hilárias.

A todos os alunos da turma 01 noturno da FEF, por construírem uma história rica em discussões, acadêmicas e banais, por deixarem marcas inesquecíveis na pessoa e na professora que sou.

Deixo também um abraço a todo o pessoal do Triathlon da FEF por me ajudarem a espairecer neste último semestre.

E agradeço a todos os outros camaradas que passaram por mim durante estes 5 anos de graduação em estadas longas ou efêmeras.

E não posso deixar de agradecer aqui todos os responsáveis por minha formação.

Então agradeço a todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação Física e Educação, pelo empenho em buscar construir cursos que nos forneçam uma boa formação.

Agradeço especialmente ao meu mestre, amigo e professor, José Júlio Gavião de Almeida, por me mostrar que na simplicidade de alguns gestos e palavras podemos ensinar muito.

Bem, este agradecimento me faz lembrar de outras pessoas que me foram essências na formação.

A todo o GEPEAMA, monitores, professores e alunos, por terem sido a razão de eu ter permanecido na FEF e concluído minha graduação, por me ensinarem que não basta estar junto tem que estar dentro.

A Cintia Moura por junto com o Gavião me mostrarem os encantos da Ginástica Artística e me levarem a provar pra mim mesma que eu posso e eu adoro dar aulas de G.A.

E final mente agradeço aqui os responsáveis por este trabalho.

Agradeço a Carine, Susana e Fernanda, bolsista do PES pela prontidão em me auxiliar com a digitação dos dados e pesquisas.

A todos os integrantes do PES por dividirem comigo sua busca pelos conhecimentos pertinentes a formação de professores.

A Prof^ª Dr^ª Soely Polydoro pela disponibilidade e atenção em me auxiliar com a análise estatística, bem como por me deixar ficar por perto e dividir conhecimentos com ela suas orientadas.

Aos professores João Guilherme, Regina Matsui por ajudarem na coleta de dados disponibilizando acesso as suas turmas.

Ao meu amigo e companheiro de pesquisa Rubens Venditti Júnior, pela ajuda acadêmica e emocional que não exitou em me ofertar nestes 3 anos de pesquisa.

A Prof^ª Dr^ª Roberta Gurgel Azzi e ao Prof. Ms. Roberto Tadeu Iaochite por aceitarem a empreitada de me orientarem neste trabalho, mesmo com toda minha inexperiência e insegurança e por me ensinarem o que é a vida acadêmica.

Gostaria de agradecer também todos os alunos que passaram por mim por fazerem parte da minha história e me deixarem fazer parte das suas.

E ao meninão que como seu próprio nome diz (significa) foi meu companheiro, desde o primeiro minuto que me viu nesta faculdade. Estendendo a mão, dando um empurrão e ausentando-se sempre que preciso, construindo comigo uma trajetória de tropeços e conquistas. Heber Muito Obrigada.

SILVA, Afonsa Janaína. **Crenças de auto-eficácia de futuros professores de Educação Física.** 2005. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RESUMO

Atualmente muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre a temática da formação de professores, a fim de programar esforços na busca de contribuições ao seu desenvolvimento. Estudos sobre auto-eficácia comprovam que as experiências diretas de ensino durante o curso de graduação compõem um dos fatores de maior influência no desenvolvimento da capacidade profissional do professor em formação. Os primeiros anos de docência podem representar uma fase crítica não apenas para o desenvolvimento da auto-eficácia do professor, mas em diferentes e significativos momentos da construção de sua trajetória profissional. Este estudo se propôs a investigar a percepção de auto-eficácia de professores em formação, buscando compreender suas relações com sua posterior atuação como profissional. Foram participantes da pesquisa 159 alunos de 3ª e 4ª séries em Educação Física. Os dados foram coletados a partir de uma escala de auto-eficácia do professor e um questionário de caracterização dos participantes. Os resultados demonstraram que os sujeitos percebem-se com um elevado nível de auto-eficácia e que reconhecem a importância da experiência direta de docência durante a formação, seja dentro ou fora das aulas. Concluímos que esses resultados podem fornecer orientações para a implementação de diferentes estratégias de ensino para o processo de formação inicial e continuada do docente, no sentido de incrementar sua motivação para o processo educativo.

Palavras-Chaves: Professores de educação física; Formação profissional; Auto-eficácia

SILVA, Afonsa Janaína. **Crenças de auto-eficácia de futuros professores de Educação Física.** 2005. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ABSTRACT

Nowadays many researches have been developed on the thematic one of the formation of teachers, in order to program efforts in the seek of contributions to its development. Studies about self-efficacy prove that the direct experiences in education during the graduation course compose one of the factors of major influence in the professional capacity development of the professor in formation. The first years of teaching can not only represent a critical phase for the development of the teacher' self efficacy, but at different and significant moments in the construction of the professional trajectory. This study is supposed to investigate the self – efficacy perception of teachers in formation, in order to understand its relations with its posterior performance as professional. 159 3rd and 4th grade physical education students participated in the research. The data was collected from a scale of teacher's self-efficacy and a characterization questionnaire of the participants. The results demonstrated that the students perceive themselves with a self-efficacy high level and that they recognize the importance of the direct experience of teaching during the formation, either in or out of the classes. We conclude that these results can supply guilelines to the implementation of different educational strategies for the initial and continued formation process of the physical education teacher, in order to develop its motivation for the educative process.

Keywords: Physical education teacher; Professional formation; Self-efficacy

LISTA DE ANEXOS

Anexo A -	Escala de Auto-Eficácia Docente	47
Anexo B -	Tabela de descrição estatística dos níveis de auto-eficácia docente para os itens da escala relacionados à dimensão intencionalidade da ação	49
Anexo C -	Tabela de descrição estatística dos níveis de auto-eficácia docente para os itens da escala relacionados à dimensão manejo de classe	51

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Questionário de caracterização das atividades docentes do participante ...	52
Apêndice B -	Termo de consentimento esclarecido	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes	27
Tabela 2 -	Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes em relação ao gênero	29
Tabela 3 -	Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes em relação a faixa etária dos mesmos	30
Tabela 4 -	Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes atuantes em escolas em relação a natureza da instituição	31
Tabela 5 -	Caracterização dos contextos de atuação	32
Tabela 6 -	Descrição da natureza das instituições escolares onde os participantes da pesquisa estão envolvidos	33
Tabela 7 -	Número de disciplinas onde foram reconhecidas possibilidades de prática docente pelos participantes	34
Tabela 8 -	Caracterização da natureza das disciplinas onde os participantes reconheceram possibilidades de prática docente	35
Tabela 9 -	Caracterização da atuação docente dos participantes	36
Tabela 10 -	Caracterização das vivências durante a graduação que os participantes apontaram como positivas para sua atuação	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF	Educação Física
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
FEF	Faculdade de Educação Física
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 A Formação em Educação Física	15
1.2 A Auto-eficácia do professor	20
2 Método	24
2.1 Partecipantes	24
2.2 Instrumentos	24
2.3 Coleta de dados	25
2.4 Análise dos dados	26
3 Resultados e Discussões	27
3.1 Resultados	27
3.2 Discussões	37
Referências Bibliográficas	42
Anexo e Apêndices	46
Anexo A	47
Anexo B	49
Anexo C	51
Apêndice A	52
Apêndice B	54

1 Introdução

Um conjunto de pesquisas (ANDRADE FILHO, 2001; WOOLFOLK, 2000,2005; GHILARDI, 1998; BZUNECK, 2000) vem sendo desenvolvido sobre a temática da formação de professores dentre as quais destacamos as que permeiam a formação inicial e as experiências de primeira docência, objeto de estudo deste trabalho.

As experiências de primeira docência representam um importante momento na formação universitária onde, em um contexto relativamente protegido, o estudante põe em prática os conhecimentos e competências desenvolvidas no decorrer de sua graduação (CAIRES; ALMEIDA, 2001).

Segundo Caíres e Almeida (2001), este momento é composto por inúmeros desafios e mudanças pertinentes à passagem para a atuação profissional. Este momento pode causar impacto não apenas nas dimensões técnicas da atuação, como também, nas crenças pessoais do futuro professor sobre sua condição para assumir a posição de professor. Dentre estas crenças encontra-se, em especial, aquela relacionada à sua eficácia para ensinar.

As pesquisas já desenvolvidas sobre a auto-eficácia do professor (WOOLFOLK, 2005; BZUNECK, 2000) apontam que, ao alcançar um grau elevado de eficácia percebida, os professores podem ter uma mudança considerável no modo como encaram as diversidades da profissão e acabam por transmitirem isso também aos seus alunos. Professores com elevado nível de auto-eficácia apresentam-se mais motivados e acabam transmitindo isso também aos seus alunos acarretando mudanças no comportamento dos mesmos, outra mudança apresentada nestes professores é a disponibilidade para utilização de diferentes metodologias e seleção de conteúdo diversificado para que todos possam participar, sempre com as preocupações voltadas à aprendizagem do aluno, etc (BZUNECK, 2000; ROSS 1995).

Nesta direção, é possível apontar a importância do desenvolvimento destas crenças de eficácia docente no contexto da formação inicial, pois elas regulam a percepção do aluno sobre

sua capacidade de lidar com situações que envolvem sua própria aprendizagem, bem como lidar com o sucesso e o fracasso nas diferentes tarefas que compõem tal processo de formação.

A literatura (WOOLFOLK, 2005; LIN, GORREL, TAYLOR, 2002) tem assinalado que os estágios iniciais de prática docente são fundamentais para a construção de um senso de eficácia positivo e promotor de níveis elevados de motivação e comprometimento com a tarefa de ensinar.

O estudo e a avaliação das crenças de auto-eficácia no contexto acadêmico, mais especificamente de futuros professores, torna-se relevante uma vez que possibilita, aos envolvidos no processo de formação destes, um maior conhecimento das características envolvidas no processo ensino e aprendizagem relacionados ao estabelecimento de condições promotoras de auto-eficácia, o que poderia favorecer um melhor desempenho nas primeiras experiências de docência e o significado que isso pode vir a ter para a continuidade e a intensidade dos esforços em vencer desafios, apresentando assim, novas perspectivas para o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores.

O pressuposto que governa o presente trabalho é que, ao se investigar crenças de futuros professores sobre a docência, identificar-se-á pistas que possam contribuir para um repensar sobre as estratégias desenvolvidas ao longo do processo de formação com relação à preparação para ensinar.

Uma vez que, como anunciado, a literatura tem apoiado o papel relevante da auto-eficácia no contexto acadêmico, a presente pesquisa buscou identificar e analisar a percepção de auto-eficácia de futuros professores de Educação Física, isto é, alunos matriculados nas 3ª e 4ª séries de cursos de graduação em Educação Física que estivessem vivenciando, ou não, experiências iniciais como professor, seja de forma parcial ou integral (regência parcial ou total).

Para isto, este trabalho está organizado em três partes. A primeira aborda aspectos da formação em Educação Física, suas principais características e mudanças no decorrer das últimas décadas, bem como trata do conceito de Auto-eficácia do professor, de suas conseqüências e importância para a formação e atuação profissional. Já a segunda parte, destaca o método de

pesquisa utilizado para atingir os objetivos propostos detalhando suas peculiaridades. Enquanto que a última apresenta os resultados obtidos e a discussão acerca destes.

1.1 A formação em Educação Física

As discussões em torno das propostas educacionais da Educação Física (E.F.) vêm sendo abordadas com maior ênfase nos últimos dez anos (desde a década de 90) do século passado, e vêm influenciado a formação profissional e as práticas pedagógicas dos professores de E.F.

A partir da década de 1980 a E.F. entra em um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. Esforços são empregados até hoje para valorização e definição da E.F. como área de conhecimento, contribuindo, assim, para o rompimento da valorização única e exclusiva do rendimento (DARIDO, 1999).

Segundo Betti (2004), a E.F., para a literatura atual, é definida com uma área de conhecimento científico ou uma disciplina escolar, porém há uma multiplicidade de respostas para o conhecimento de que essa área ou disciplina trata. Diferentes concepções de E.F. contemplariam a resposta de maneiras diferentes.

Atualmente, coexistem na área da E.F. várias concepções, todas comprometidas com o objetivo comum de romper com o modelo mecanicista, adotado nas abordagens anteriores a este período, denominadas de: higienista, militarista e esportivista. Discorreremos aqui brevemente sobre estas abordagens buscando identificar diferentes tendências e tendo como referencial os apontamentos de Darido (1999).

Uma das abordagens por nós estudada foi a desenvolvimentista, a qual busca fundamentação teórica para área da E.F. em aspectos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora do ser humano, pois é através da compreensão destes fatores que as reais necessidades do indivíduo são identificadas. É uma tentativa de através da caracterização do crescimento (fisiológico, motor, cognitivo, afetivo-social) na atividade motora, estruturar a E.F.,

assim, o principal objetivo desta seria oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento de cada aluno, a fim de promover a aprendizagem de habilidades motoras (TANI et al, 1988).

Para a abordagem construtivista-interacionista, o ensino da E.F. não deve seguir uma padronização de movimento e sim, trabalhar com as manifestações de esquemas motores, ou seja, organizações de movimentos construídas pelos indivíduos e influenciadas por fatores biológicos, psicológicos e pelas condições do meio ambiente. Nesta perspectiva, o ensino deve garantir que as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança utilizará dentro e fora da escola sejam estruturadas adequadamente. Ressaltamos, ainda, que nesta concepção as atividades desenvolvidas devem constituir-se dentro do universo da cultura infantil e estar de acordo com o conhecimento que a criança já possui (FREIRE, 1997).

A abordagem crítico-superadora caracteriza-se por um movimento de apreensão do existente para sua posterior superação a partir da elaboração de uma nova síntese. A Educação Física, nesse sentido, é vinculada ao projeto político-pedagógico da escola numa concepção de sociedade fundamentalmente dividida em classes sociais antagônicas com interesses diferentes: a classe trabalhadora e a classe proprietária. É importante o enfoque que os autores atribuem a questão dos conteúdos e alguns processos para sua seleção tais como sua relevância social, sua contemporaneidade, a adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos e simultaneidade dos conteúdos, numa crítica aberta à forma tradicional de organização por etapas dos conteúdos escolares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outra abordagem difundida neste período é a crítico-emancipatória, na qual o ensino da E.F. escolar possui a intenção de “... *esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento humano, em especial, os esportes*” (KUNZ, 2003. p.13). Essa teoria pedagógica vem acompanhada de uma didática comunicativa, sendo seu principal papel a maioridade e a emancipação, esta última comprometida em “[...] *libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação*”. (KUNZ, 2003. p.33).

Na concepção denominada de plural, a E.F. é vista “[...] não mais como a área que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo.” (p.70). Passando assim a adotar um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciando a esta a “[...] capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes.” (p.71). Tendo esta como principal característica o princípio da alteridade, onde o outro deve ser considerado “[...] a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de educação física.” (DAOLIO, 2004).

Outro marco para as questões ligadas à formação em E.F. foi à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (BRASIL, 2004), segundo as quais, todo e qualquer curso superior deve contemplar elementos de formação essencial na sua respectiva área de conhecimento visando valorizar a competência do desenvolvimento intelectual, profissional autônomo e permanente no estudante, podendo, assim, o aluno dar continuidade ao processo de formação acadêmica e/ou profissional que não se extingue no término da graduação.

As diretrizes delineiam os currículos de forma a ofertar aos estudantes a constituição de um perfil acadêmico e profissional que contemplem as abordagens contemporâneas de formação e também forme um profissional com competências, habilidades e conteúdos capazes de atuar com qualidade. Definindo os princípios, as condições e os procedimentos para formação do profissional de E.F, buscando uma aplicação nacional destes padrões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) determinam para o curso superior em E.F. que:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (p.1).

Ainda no documento, este determina que o estudante de E.F deve constituir-se em um profissional capacitado para intervir nas diferentes dimensões de seu campo de atuação, para tanto, supõe que este possui pleno domínio dos conhecimentos da Educação Física, das práticas de produção e socialização essenciais a sua atuação, bem como, das competências técnicas instrumentais (BRASIL, 2004).

Quanto ao aspecto da relação entre formação e prática docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais são claras em afirmar que a formação inicial do profissional de E.F. deve garantir que este atue de forma a promover uma intervenção na sociedade, que possibilite aos envolvidos o entendimento dos processos relacionados aos conhecimentos da E.F. e suas relações com os fenômenos sociais, mantendo-se envolvido neste processo durante toda sua carreira profissional.

Ao estar próximo do término da graduação, é esperado que o estudante de E.F. esteja apto e ciente de seu papel como profissional, para disseminar e aplicar os conhecimentos teóricos e práticos da motricidade humana (MASSA, 2002). O questionamento a ser feito aqui é onde e como esta responsabilidade tem sido ensinada e praticada, ainda que parte dessa responsabilidade seja destinada aos cursos de formação inicial.

Muitos pesquisadores já discutiram esta temática determinando que a universidade é a responsável pela formação da responsabilidade e competência deste profissional, cabendo a esta o papel de adequar estes profissionais às exigências da sociedade (MASSA, 2002).

Toda esta discussão acerca da funcionalidade da E.F. reflete na formação do profissional de E.F. alterando os programas de formação, levantando a preocupação de se basear em um corpo teórico para formação (DARIDO, 1999).

Ao destacarmos que o embasamento teórico é componente fundamental para a formação, é possível citarmos Darido (1999) que identifica em seus estudos dois tipos de currículos na formação do profissional de E.F., o tradicional-esportivo e o científico. O primeiro enfatiza as disciplinas práticas “[...] o saber fazer para ensinar [...]”, fazendo uma clara distinção entre teoria e prática, sendo a teoria o conteúdo apresentado em sala de aula e a prática, a atividade desempenhada nas quadras (DARIDO, 1999. p.31).

O currículo científico demanda diversos implementos específicos à produção científica, como bibliotecas, laboratórios etc. Este currículo valoriza as sub-disciplinas da E.F., como fisiologia, biomecânica etc, assim como, as disciplinas relacionadas ao domínio pedagógico. O importante nesta perspectiva é aprender a ensinar, para tanto o conhecimento teórico torna-se fundamental, a partir do momento que fornece ferramentas para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

As diretrizes curriculares estão pautadas nessa perspectiva acadêmica-científica, direcionando os cursos de E.F. para uma formação que proporcione ao profissional recursos para uma atuação comprometida com a relação teórico-prática.

Uma das formas de organização para o currículo dos cursos de E.F. sugere a divisão deste em disciplinas de diferentes orientações são elas: *orientação didático-pedagógica*, as quais versam sobre os conteúdos teórico-prático que permitem fazer uma ligação entre os conhecimentos de orientação acadêmica e de orientação às atividades, enfatizando a transmissão de conhecimento de métodos e técnicas de ensino; *orientação às atividades*, as quais são relacionadas aos conteúdos ou conhecimentos específicos da E.F., cuja base está centrada nos vários aspectos da cultura corporal; e as de *orientação acadêmica* compostas por conteúdos que buscam compreender e fundamentar a atuação profissional (PEREZ GALLARDO, 1998)

Nessa perspectiva, cabe à formação inicial, à universidade, abrir caminhos para relação teoria e prática. A abrangência deste processo reflexivo depende da profundidade e alcance dos conceitos estudados, como também, do contato com a realidade concreta e a habilidade de confrontar os dois, a realidade concreta com os conceitos disponíveis na teoria (KOLYNIAK FILHO, 1996).

É nesse contato com a realidade, além de outros momentos, que o futuro professor pode experimentar o que é ser professor e quais são as decorrências de suas ações. É nesse momento, também, que suas crenças são expressas pelos seus diferentes comportamentos ao enfrentar situações de conflito e dúvidas.

Dentre os autores aqui apontados, há uma intenção de que a formação do profissional de E.F. deva contemplar as necessidades vigentes de se romper com o tradicionalismo esportivo e

abrir espaço para tendências que considerem os aspectos sócio-culturais de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, seja na escola, clubes ou praças públicas etc. E isso não tem sido uma tarefa das mais fáceis de se cumprir.

Ensinar é uma atividade complexa, dinâmica e composta por inúmeros desafios. A avaliação da crença de auto-eficácia do professor pode fornecer indicações sobre quão capaz ele se percebe para enfrentar e administrar as situações num determinado contexto educacional

Os resultados alcançados em pesquisas que investigam a relação entre o conceito de auto-eficácia e as suas conseqüências sobre a atuação do professor (BZUNECK, 2000; ROSS 1995; WOOLFOLK, 2005; LIN, GORREL, TAYLOR, 2002), podem contribuir para o processo de formação inicial e continuada do docente, no sentido de incrementar sua motivação para o processo educativo e o seu engajamento na tarefa de educar.

1.2 A Auto-eficácia do Professor

Desde os anos 1970 pesquisadores debruçam-se sobre as questões relacionadas às crenças dos professores e suas influências nas ações dos mesmos, hoje com ainda mais afinco pela importância que estas representam na configuração de condições relacionadas com as ações pedagógicas dos professores.

Os primeiros estudos da auto-eficácia do professor foram desenvolvidos por pesquisadores da Rand Corporation nos anos 1970. Em 1976 alguns pesquisadores desta associação desenvolviam estudos sobre o desempenho em leitura de estudantes de vinte escolas diferentes, os resultados alcançados foram amplos, porém, dentre os fatores de maior influência na leitura destes alunos foi a percepção de crença de auto-eficácia dos professores. Estes estudos basearam-se na teoria social de Rotter que postula que a auto-eficácia é uma crença específica sobre aspectos internos e externos do controle das ações do indivíduo (PRIETO, 2004).

Após este estudo muitos outros foram desenvolvidos, inclusive a partir de outras vertentes teóricas, em busca de se conhecer melhor os processos pelos quais as crenças se constroem e se manifestam no contexto de ensino-aprendizagem.

Em 1977 Bandura, publica o artigo marco da discussão de auto-eficácia, no qual postula que as crenças de auto-eficácia influenciam a conduta final por meio de mecanismos variados. Os estudos por ele desenvolvidos vêm sendo o pilar de muitas pesquisas sobre o construto da auto-eficácia (PRIETO, 2004).

Polydoro, Winterstein, Azzi, do Carmo, Venditti JR (2004, p.3) destacam que Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) definem a *crença de* 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 [...]” (p.783)

Para Bandura (1986), possuir conhecimentos e algumas habilidades não basta para alcançar êxito na realização de determinadas ações, reconhecer confiança na sua própria capacidade de ensinar é que constitui um requisito fundamental para alcançar objetivos pretendidos. Em nosso estudo adotaremos a abordagem teórica proposta por Bandura buscando compreender os processos cognitivos que constroem a auto-eficácia do professor.

Bandura (1986) resume em quatro itens as principais conseqüências de uma sólida crença de auto-eficácia percebida pelos professores. São elas: mudança no estabelecimento de metas; mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa; persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho e na postura perante o fracasso.

Gibson e Dembo (1984 apud BZUNECK, 2000) afirmam que professores com altos níveis de auto-eficácia têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e práticas inovadoras de ensino parecem ocorrer.

Bzuneck (2000) relaciona, ainda, o elevado grau de auto-eficácia do professor com transformações no comportamento de seus alunos como: melhores desempenhos, em diversas matérias; incremento da crença de auto-eficácia nos próprios alunos em conseqüência às modificações em sua motivação. Professores com percepções baixas de auto-eficácia tendem a

evitar atividades e até de planejá-las, quando a consideram acima de suas capacidades, são menos persistentes no trato com alunos portadores de dificuldades e mostram-se menos dispostos a inovações.

O professor com alto nível de auto-eficácia pode alcançar os alunos com mais dificuldade para ajudá-los a aprender, esforçando-se e persistindo mais. A auto-eficácia do professor nasce do sucesso real com seus alunos, ou seja, quando é completado o ensino dos alunos. Qualquer experiência ou aprimoramento que possa ajudá-los a ter sucesso nas tarefas cotidianas de ensino lhe dará uma base para desenvolver um senso de auto-eficácia em sua carreira (WOOLFOLK, 2000).

Os fatores que mais afetam as crenças de auto-eficácia dos professores são: o comportamento e as realizações de seus alunos; as séries escolares; o tempo de exercício da profissão; e a idade cronológica. Esses fatores são significativos no incremento ou diminuição das crenças dos professores e poderão ser responsáveis por mudanças a verificar-se a qualquer momento (BZUNECK, 2000).

Ross (1995), ao investigar as influências da auto-eficácia do professor para a aprendizagem nas escolas, ressalta o engajamento e esforço apresentado por estes professores e sugere que as escolas desenvolvam trabalhos pra incrementar a crença em seus professores.

Mais especificamente durante o processo de formação inicial, Woolfolk (2000, 2005) aponta que a experiência direta de ensino vivenciada neste período e nos anos iniciais de atuação profissional exerce uma grande influência no desenvolvimento da auto-eficácia do professor.

A teoria da auto-eficácia demonstra que no primeiro momento da aprendizagem a eficácia apresenta-se de forma mais maleável. Nesta perspectiva, os primeiros anos de docência podem representar uma fase crítica ao desenvolvimento da auto-eficácia do professor durante o percurso de sua atuação profissional.

A crença de auto-eficácia tem um grande impacto sobre o professor em formação. Estudantes que possuem um alto nível de eficácia no ensino apresentam-se mais otimistas em relação a sua prática, persistindo, ao instruir um comportamento, a organizar a classe e questionam seus comportamentos, bem como, a evolução de sua prática. Enquanto que estudante

com baixo senso de eficácia do professor buscam um controle imediato, apresentando uma visão pessimista a respeito da motivação dos seus alunos, dependendo de severas disciplinas, para gerenciar a classe, como também de reconhecimentos externos e punições para levar os alunos a estudarem (WOOLFOLK, 2000).

Muitas vezes os professores em formação subestimam os desafios de ensinar, como também suas habilidades para administrar as diferentes situações envolvidas neste processo, ficando muitas vezes desapontados com suas performances. O entendimento e incremento das crenças de auto-eficácia nestes aprendizes de professores podem auxiliar a mudança deste quadro.

Segundo Woolfolk (2000), o impacto das crenças implementadas nas experiências iniciais de docência é maior que as implementadas quando os professores já estão atuando no campo de trabalho.

Lin, Gorrel e Taylor (2002), em seu estudo com professores no final de seus cursos de formação, alegam que as crenças de eficácia destes professores são influenciadas pelo contexto acadêmico dos cursos de formação em que estavam inseridos.

Os saberes, as possibilidades e a forma de atuar que os professores em formação adotam durante sua formação são mediadas pelo o que eles pensam e acreditam e no eixo desta mediação encontram-se as autocrenças destes professores em formação, principalmente a auto-eficácia (GIBBS, 2003).

Para Gibbs (2003), os programas de formação de professores devem dar subsídios para que os professores possam exercer auto controle sobre seus pensamentos, emoções e ações durante o processo de ensino, dando assim atenção especial ao desenvolvimento e exercício da auto-eficácia nas suas atividades de ensino.

Prieto e Altmaier (1994), ao desenvolverem estudo sobre a percepção de auto-eficácia de estudantes professores assistentes, relatam que os que estiveram por mais tempo engajados no programa apresentaram maior crença de auto-eficácia como professor. Sugerem que a prática enquanto docente ainda nos tempos de graduação deve ser incentivada pelos professores universitários.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram desse estudo 159 participantes, 43,9% do sexo feminino e 56,1 do sexo masculino. A variação da faixa etária dos participantes foi de 19 a 48 anos, obtendo como média 25,4 anos e desvio padrão de 5,58 anos. Todos engajados em cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física de quatro instituições particulares de ensino superior do interior do estado de São Paulo, das 3ª e 4ª séries, 64,8% na primeira e 35,2% na segunda. Quanto à atividade docente, 16,9% dos participantes possuem atuação anterior ao período do estudo; 45,9% possuem atuação anterior e atual ao período do estudo; 26,4% somente atual; 10,7% nunca atuaram. Sendo que 43,4% dos participantes estavam vinculados a escolas regulares, destes, 34,8% em instituições de natureza pública; 49,3% particular e 15,9% em ambas.

2.2 Instrumentos

Foi utilizada a Escala de Auto-Eficácia, adaptada e validada por Polydoro; Winterstein; Azzi; do Carmo; Venditti JR (2004). Trata-se de uma escala de tipo *Likert* de seis pontos com 24 itens no formato longo, distribuídos nas dimensões: eficácia na intencionalidade da ação e eficácia no manejo da sala de aula buscando medir a percepção da auto-eficácia a partir da proposição “quanto você pode”. A escala *likert* utilizada para opção de resposta teve intervalo de 1 a 6 pontos, tendo como significado a graduação entre pouco e muito (Anexo A).

Além das escala, os participantes também responderam um questionário de caracterização do participante, de sua formação e atividade profissional, elaborado pelos próprios pesquisadores desta pesquisa.

O referido questionário configurou-se por questões: 1) abertas – que permitem ao sujeito emitir suas opiniões em linguagem própria, possibilitando investigações mais profundas; 2) múltipla escolha – apresenta-se com uma série de possíveis respostas, abrangendo várias perspectivas de um mesmo assunto, onde o sujeito pode escolher mais de uma alternativa. As questões procuraram detectar as variáveis que permeiam as experiências relacionadas à prática docente e a formação de nossos participantes (Apêndice A).

Juntamente aos instrumentos foi apresentado aos participantes o termo de consentimento esclarecido, onde eram esclarecidos os aspectos éticos da pesquisa, bem como oficializada a permissão por parte dos estudantes para utilização de seus dados em nosso estudo (Apêndice B).

2.3 Coleta de dados

Após a escolha e elaboração do conjunto de instrumentos, entrou-se em contato com professores de graduação em Educação Física, a seleção destes professores foi realizada por conveniência. Contatou-se professores de quatro instituições particulares de ensino superior em Educação Física do interior do estado de São Paulo. No contato inicial com os professores, esclareceram-se os objetivos do estudo e solicitou-se a autorização para a coleta de informações junto aos alunos.

A amostra foi estabelecida pela necessidade de um mínimo de 100 questionários para que fosse possível trabalhar os dados estatisticamente, como também pelo grupo que tivemos acesso e pelo prazo previamente estabelecido para realização para coleta.

A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma coletiva em cada instituição, em apenas um encontro, no período de agosto a setembro de 2005, durante o período de aula, com duração de 30 minutos.

Ao solicitar a participação dos alunos explicaram-se os objetivos e procedimentos do estudo, bem como, realizou-se o convite à participação como voluntários do estudo destacando o caráter espontâneo, sigiloso, seguro e sem benefícios diretos. Após a aceitação, os participantes

assinaram o termo de consentimento para utilização dos dados colhidos na pesquisa e responderam aos instrumentos propostos.

2.4 Análise dos dados

Após a aplicação, todos os resultados coletados pela escala foram transferidos para o programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences, (SPSS, 2003), e os dados dos questionários foram transcritos para o sistema Word de execução de texto, para posterior análise.

Com relação à escala de auto-eficácia, foi realizada análise estatística baseada nas variantes propostas previamente pelos autores da escala com auxílio do programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, 2003), e pretendeu investigar a percepção de auto-eficácia dos estudantes de Educação Física em suas experiências docentes. Os tipos de análises utilizadas foram: análise descritiva – freqüências, T-Test e Anova.

Para análise dos dados levantados pelo questionário foi utilizada a análise de conteúdo, por ser uma técnica de investigação que permite a leitura e interpretação de conteúdos de ilimitadas classes de conhecimentos, considerando que parte de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos das comunicações, propiciando o acesso ao conhecimento de aspectos da vida social (BARDIN, 1979).

Para realização da análise de conteúdo foram realizadas as seguintes etapas: uma fase de pré-análise e exploração do material e, em seguida, a do tratamento dos resultados, da inferência e interpretação. Determinando procedimentos que partem da classificação dos conhecimentos, até sua inferência, caminhando pela codificação e categorização dos mesmos, a análise de conteúdo propõe-se a analisar a comunicação entre os homens, enfatizando o conteúdo da mensagem. As duas primeiras etapas do tratamento dos dados do questionário deram origem às descrições abaixo relacionadas.

3 Resultados e Discussões

3.1 Resultados

Como podemos ver na Tabela 1, os dados apontam que de modo geral os participantes do nosso estudo percebem-se com um nível de auto-eficácia elevado, os resultados obtidos mostram, em relação às dimensões propostas previamente pelos autores da escala, os seguintes valores: a média da pontuação do grupo na escala para a dimensão intencionalidade docente foi de 4,99 e para a dimensão manejo de classe foi de 4,80, vale lembrar que a pontuação máxima da escala é de 6 pontos. Lembramos que Polydoro, Winterstein, Azzi, do Carmo, Venditti JR (2004) agruparam na dimensão “Intencionalidade da ação docente” os itens que evidenciam a intenção da ação do professor, seja em relação à crença de sua capacidade de mediação do processo de ensino, como de mobilização do estudante para a realização da atividade. A outra dimensão nomeada como “Manejo da classe” agrupa os itens que refletem a percepção docente para lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula.

Tabela 1 - Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Intencionalidade docente	145	3,36	6,00	4,99	0,54
Manejo da classe	152	3,50	6,00	4,80	0,59
Total	142	3,46	6,00	4,91	0,54

Foi realizada também a análise estatística do nível de auto-eficácia dos participantes para cada item da escala. Os dados encontrados demonstram que para a dimensão intencionalidade da

ação os itens da escala onde os participantes apresentam-se mais auto-eficazes foram: item 6 – Quanto você pode fazer com que os alunos (as) acreditem que podem realizar bem as atividades?, com média 5,33; e item 9 – Quanto você pode ajudar seus alunos (as) a dar valor à educação?, média 5,18, e os itens da escala onde os participantes apresentam-se menos auto-eficazes foram: item 15 – Quanto você pode fazer para acalmar um aluno (a) que é perturbador (a) ou barulhento (a)?, média de 4,62; e item 17 – Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos (as)?, média 4,79 (ver anexo B). Para dimensão manejo de classe os itens da escala onde os participantes apresentam-se mais auto-eficazes foram: item 21 – Quão bem você pode responder um aluno desafiador?, média 4,92; e item 24 – Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos (as) muito capazes?, média 5,18, e os itens da escala onde os participantes apresentam-se menos auto-eficazes foram: item 16 – Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos (as)?, média 4,51; e item 22 – Quanto você pode auxiliar a família a ajudar os filhos a irem bem em atividade física/ esportivas?, média 4,62 (ver anexo C).

Em relação ao gênero a diferença entre as médias dos gêneros para a dimensão intencionalidade da ação não foi significativa, porém em relação a dimensão manejo de classe os dados apresentam uma diferença significativa, ou seja, $\text{sig} < 0,05$ (ver tabela abaixo), favorecendo o gênero masculino que para esta dimensão demonstram possuir níveis de auto-eficácia mais elevados. Os dados observados para esta variável foram: a média da pontuação do grupo na escala para a variante intencionalidade docente para o gênero feminino foi de 4,9 e para o gênero masculino de 5,0 e para a variante manejo de classe para o gênero feminino foi de 4,7 e para o gênero masculino de 4,9, o que representa um elevado nível de auto-eficácia. Ver tabela abaixo.

Tabela 2 - Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes em relação ao gênero.

Dimensões	Gênero	N	Méd.	Desvio Padrão	F	Sig
Intencionalidade docente	feminino	64	4,90	0,51	0,46	0,08
	masculino	79	5,05	0,55		
Manejo da classe	feminino	66	4,68	0,58	0,37	0,04*
	masculino	84	4,88	0,58		
Total	feminino	63	4,82	0,51	1,58	0,09
	masculino	77	4,97	0,55		

Para analisarmos os dados da escala de auto-eficácia docente em relação à faixa etária dos nossos participantes, os subdividimos em dois grupos, um constituído pelos indivíduos de até 24 anos, que provavelmente estão terminando a primeira formação e que provavelmente têm menor tempo de atuação no mercado de trabalho; e os de 25 anos ou mais que possuem maior probabilidade de terem uma experiência maior no mercado de trabalho, seja na área de E.F. ou não. Os dados para esta variável apresentaram se da seguinte forma: a média da pontuação do grupo na escala para a dimensão intencionalidade docente para a faixa etária até 24 anos foi de 4,9 e para a faixa etária de 25 anos ou mais de 5,0 e para a dimensão manejo de classe a faixa etária até 24 anos foi de 4,7 e para a faixa etária de 25 anos ou mais de 4,8. Nenhum dos grupos apresentou diferença significativa. Ver tabela abaixo.

Tabela 3 - Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes em relação à faixa etária dos mesmos

Dimensões	faixa etária	N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Intencionalidade docente	até 24 anos	88	4,96	0,55	0,68	0,36
	25 anos ou mais	54	5,04	0,50		
Manejo da classe	até 24 anos	90	4,78	0,61	1,38	0,58
	25 anos ou mais	59	4,83	0,55		
Total	até 24 anos	86	4,88	0,56	0,34	0,45
	25 anos ou mais	53	4,95	0,50		

Outra variável para a qual se buscou verificar como a auto-eficácia se comporta em relação à mesma foi para a natureza da instituição para os participantes envolvidos na atuação escolar, criamos então, as seguintes categorias: escola particular, pública e ambas. Os dados não apresentaram, como vemos na tabela abaixo, diferenças significativas entre as variáveis para nenhuma das dimensões propostas.

Tabela 4 - Descrição estatística dos níveis de auto-eficácia dos participantes atuantes em escolas em relação à natureza da instituição.

Dimensões	Tipo de instituição	N	F	Sig
Intencionalidade docente	pública	23	0,26	0,77
	privada	10		
	ambos	29		
Manejo da classe	pública	24	0,91	0,40
	privada	33		
	ambos	11		
Total	pública	23	0,40	0,67
	privada	10		
	ambos	29		

Conhecidos os níveis de percepção de eficácia pessoal dos participantes, vamos apresentar a seguir algumas das condições que os participantes do estudo relatam sobre suas experiências relacionadas à prática docente. Estes resultados ajudam a encontrar pistas sobre como e em quais situações as percepções de auto-eficácia foram constituídas.

Os dados demonstram que cerca de 50% de nossos participantes desenvolvem suas práticas docentes atuais nos contextos de escolas regulares e academias, sendo 34,5% nas escolas e 24,5% em academias, o restante apresentou-se distribuído entre os que atuam em clubes,

somente nas disciplinas da graduação e em outros contextos, sendo suas porcentagens respectivamente: 9,5%; 14% e 17,5%. Ver tabela abaixo.

Tabela 5 - Caracterização dos contextos de atuação

Contextos	Respostas Múltiplas	%
Disciplinas da graduação	28	14
Escolas regulares	69	34,5
Academias	49	24,5
Clubes	19	9,5
Outros contextos	35	17,5
Total	200	100

Dentre os participantes que desenvolvem sua prática docente atual em escolas regulares 49,3% a desenvolve no ensino particular, 34,8% no ensino público e 15,9 atuam em ambos os contextos, como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 6 - Descrição da natureza das instituições escolares onde os participantes da pesquisa estão envolvidos

Contextos	Respostas Múltiplas	%
Público	24	34,8
Particular	34	49,3
Ambos	11	15,9
Total	69	100

Quando questionados sobre o número de disciplinas da graduação onde reconhecem a possibilidade de experiência prática, 50,3% dos participantes afirmam reconhecerem esta possibilidade entre 4 a 6 das disciplinas cursadas, 27% em mais de 7, 19,5% entre 1 a 3 disciplinas e 3,1% dos participantes não responderam a questão.

Tabela 7 - Número de disciplinas onde foram reconhecidas possibilidades de prática docente pelos participantes

N ° de disciplinas	Respostas Múltiplas	%
1 a 3	31	19,5
4 a 6	80	50,3
Mais de 7	43	27
Não respondeu	5	3,1
Total	159	100

Classificamos as disciplinas onde os participantes reconhecem a possibilidade de experiências práticas em duas categorias: *disciplinas predominantemente práticas* -disciplinas de orientação didático-pedagógica e de orientação às atividades; e as *disciplinas predominantemente teóricas* - disciplinas de orientação acadêmica (PÉREZ GALLARDO, 1998). Desta forma, as respostas dos participantes configuraram-se da seguinte forma: 35,8% dos participantes identificaram a possibilidade de experiência prática em disciplinas de ambas categorias, 52,8% somente em disciplinas predominantemente práticas, 0,63% somente em disciplinas predominantemente teóricas e 10,7% dos participantes não responderam a questão.

Tabela 8 - Caracterização da natureza das disciplinas onde os participantes reconheceram possibilidades de prática docente

Disciplinas	Respostas Múltiplas	%
Disciplinas predominantemente práticas	84	52,8
Disciplinas predominantemente teóricas	1	0,63
Ambas	58	36,5
Não respondeu	16	10,1
Total	159	100

Segundo os dados levantados, a atuação profissional de nossos participantes configura-se por 45,9% dos participantes possuindo atuação atual e anterior, 26,4% somente atual e o restante com atuação anterior ou sem atuação, sendo as porcentagens respectivamente 16,9% e 10,7%, como mostrado na tabela a seguir.

Tabela 9 - Caracterização da atuação docente dos participantes

Atuação	Respostas Múltiplas	%
Atuação anterior	27	16,9
Atuação atual e anterior	73	45,9
Atuação atual	42	26,4
Sem atuação	17	10,7
Total	159	100

Quando questionados sobre as diferentes vivências positivas que tiveram durante a graduação, 39,4% dos participantes apontaram experiências práticas, enquadrando-se nesta categoria respostas do tipo: “trabalhos com pessoas carentes”; “escolinha de basquete”. 24,8% citaram a aquisição de conhecimento, são exemplos destas respostas a esta categoria as seguintes respostas: “TCC – enriquecimento intelectual e conhecimento”; conhecimento do corpo humano – saber que parte estamos trabalhando quando utilizamos algum exercício. 12,1% citaram experiências de manejo, tendo como exemplos respostas como: ‘seminários – saber falar em público’; “ os colegas bagunçaram – saber ter controle”. O restante dos participantes se enquadram nas categorias outras respostas (“ATV- dinamicidade”; “aulas – interesse”) ou não responderam (14,6% e 9,2% respectivamente). Ressaltamos que a categoria denominada aqui “manejo” diferencia-se da considerada para a escala, pois aqui tratamos das experiências relacionadas aos múltiplos saberes relacionados à atuação.

Tabela 10 - Caracterização das vivências durante a graduação que os participantes apontaram como positivas para sua atuação.

Categorias	Respostas Múltiplas	%
Manejo	38	12,1
Conhecimento	78	24,8
Práticas	124	39,4
Outras respostas	46	14,6
Não responderam	29	9,2
Total	315	100

3.2 Discussões

Segundo Bandura (1986, 1997), o senso de auto-eficácia é constituído por quatro fontes, são elas: *experiências diretas* - é a principal fonte de influência da auto-eficácia, constituindo-se pela interpretação dos resultados de uma performance realizada; *experiências vicariantes* - constitui-se pelos efeitos decorrentes das interpretações feitas sobre as ações de outras pessoas; *persuasão verbal* - esta fonte ocorre através da exposição verbal dos julgamentos que outras pessoas têm sobre as habilidades do indivíduo; *estados fisiológicos* - comumente as informações obtidas por esta fonte são utilizadas pelas pessoas como indicadores para o desempenho. Por

exemplo, sintomas físicos aversivos como: dores de cabeça, cólicas, são apontados como indicadores de ineficiência, neste caso o indivíduo tende a confiar menos em sua capacidade para obter sucesso em determinada atividade.

Sendo as experiências diretas a fonte de maior influência à crença de auto-eficácia, as respostas dos participantes ao questionário demonstram que os participantes de nosso estudo reconhecem fatores positivos em muitas das possibilidades de prática que tiveram durante o decorrer do curso de graduação, é provável que a presença de um elevado nível de auto-eficácia em nossos participantes seja decorrência desta configuração. Também é preciso lembrar que a maior parte dos participantes (62,8%) já dispunha de experiência anterior a que exerce atualmente, o que pode ter influenciado a configuração de nossos resultados.

De todo modo, reforçar este tipo de estratégia nos currículos dos cursos de E.F. pode trazer grandes contribuições às posteriores atuações dos profissionais da área, como já exposto esta é uma fase propícia a formação de crenças de auto-eficácia nos professores (WOOLFOLK, 2000) que podem atingir diretamente a intenção desses profissionais em continuar a atuar e aperfeiçoar sua atuação.

Ressaltamos assim, que professores com elevados níveis de auto-eficácia apresentam, segundo a literatura: níveis mais elevados de comprometimento com o ensino; adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras; assumem uma postura mais democrática em classe, promotora de autonomia e confiança; e administram eficazmente fatores acadêmicos estressantes mediante estratégias de solução de tais problemas, ou seja, têm as ações relacionadas as dimensões intencionalidade da ação e manejo de classe intensificadas, estão propensos a aperfeiçoá-las (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003)

O fato de 34,5% de nossos participantes encontrarem-se engajados em práticas no contexto escolar (ver Tabela 5) pode ser explicado pela especificidade de nosso grupo onde todos estão cursando a graduação em licenciatura em E.F., isto é, deveriam estar envolvidos em situações de docência que valorizassem predominantemente as práticas educativas, geralmente mais presentes no contexto escolar, ainda que tais práticas não sejam exclusividade da escola; já as porcentagens de participantes engajados em atividade em academias (24,5%) podem ser

reflexo grande oferta de trabalho do mercado que cresce vertiginosamente dada a atual massificação do “corpo belo” e conseqüente crescimento das academias. Um estudo feito por uma empresa de auditoria destacou que o setor de academias de ginástica no Brasil tem uma receita anual de aproximadamente US\$ 1,2 bilhão, o que significa, segundo Beting (2005) que o valor é quase quatro vezes superior à receita dos principais clubes de futebol do país. (BARDINI et al, 2005; COELHO FILHO, 2005).

Os dados da Tabela 5 nos mostram também que apesar de, em outros momentos da pesquisa, os participantes ressaltarem a vivência prática durante a formação como positivas, estes não enxergam as mesmas como possibilidade de atuação docente efetiva, já que apenas 14% dos participantes citaram as práticas desenvolvidas nas disciplinas da graduação com suas práticas docentes atuais. Ressaltamos aqui a importância dessas práticas serem vistas como potenciais práticas docentes para o incremento da auto-eficácia e conseqüente motivação e capacitação destes estudantes para sua posterior atuação profissional.

Em relação à crença de auto-eficácia, os dados comprovam que não há diferença significativa no incremento da mesma para os diferentes contextos de ensino, ou seja, os participantes percebem-se capazes de ensinar da mesma forma em ambos contextos, o que nos leva a destacar que uma crença de auto-eficácia bem construída faz o professor persistir e sentir-se motivado para a atuação não importando as adversidades que encontre no ensino (BZUNECK, 2000).

Nosso grupo de participantes configurou-se, em sua maioria, em relação à atuação, como atuantes (ver Tabela 9). Este fato pode ser decorrência do cumprimento do que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) ao tratar da prática como componente curricular. Esta, segundo as diretrizes, deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso, garantindo, assim, a indissociabilidade teoria-prática.

As diferentes possibilidades de atuação destes estudantes, se trabalhadas, podem ser grandes auxiliadoras ao incremento da crença de auto-eficácia de futuros professores.

Experiências de êxito, fracasso e as possíveis trocas de experiências podem ser fontes para o julgamento destes profissionais sobre suas capacidades, influenciando assim, sua atuação.

Quando analisamos as respostas dos participantes às questões relacionadas à prática docente no decorrer do curso, enxergamos uma tendência dos participantes a reconhecerem a possibilidade de prática docente somente em disciplinas que enfocam os conhecimentos tidos como específicos da E.F. (esporte, lutas, ginástica etc)

Apesar de 50,3% dos participantes reconhecerem a possibilidade de experiência prática docente entre 4 a 6 disciplinas de seu curso (ver Tabela 7), quando pedimos para que citassem a natureza das disciplinas, percebemos que a maioria deles (52,8%, ver tabela 8) reportou-se as disciplinas predominante práticas, ou seja, citam disciplinas centradas nos conteúdos da cultura corporal como o esporte, o jogo etc e/ou disciplinas que tem por objetivo criar uma ponte entre teoria-prática. Isto nos alerta para a importância de um processo reflexivo que leve o estudante a pensar a prática nas diferentes situações da formação, pois para o nosso grupo apenas cerca de 38% reconheceram a possibilidade de experiência prática docente em disciplinas entre ambas as naturezas, ou seja, enxergaram aspectos importantes de sua prática nas diferentes disciplinas. Segundo Ghilardi (1998) através da prática reflexiva é possível mesmo em aulas predominantemente teóricas ter experiências práticas, através da reflexão sobre a mesma, imaginando situação problemas e resoluções.

Para Rangel-Betti e Galvão (2001), o aluno de graduação necessita ser inserido na prática o quanto antes em sua formação, para que possa construir e comparar estratégias de ação, formas de pesquisa, teorias e categorias de compreensão. Porém, essas devem ser realizadas de forma a favorecer o aluno a refletir antes, após e durante a prática de ensinar, para tanto todo o corpo docente deveria estar engajado neste processo. A prática reflexiva é uma possibilidade de auxílio a esta questão, pois proporciona ao futuro professor, mesmo em aulas predominantemente teóricas, ter experiências práticas através da reflexão sobre a mesma, imaginando situação problemas e resoluções.

Pereira, Almeida e Azzi (2002) apontam também o ensino por meio da solução de problemas como uma possibilidade de aproximação da teoria e prática, a partir da criação de um ambiente de pesquisa que propicie a aproximação gradativa do professor em formação com a

realidade, no qual a articulação teoria-prática seja ponto fundamental à compreensão da realidade.

Em que pesem problemas gerados pela organização curricular nos cursos de E.F., o fato é que os resultados deste estudo evidenciam um conjunto de alunos que se percebem altamente eficazes para o ensino e este é um resultado importante, pois, como vimos anteriormente, professores com níveis altos de auto-eficácia percebida promovem ambientes mais favorecedores de aprendizagem. Observando as tabelas que relacionam o nível de auto-eficácia com os itens da escala (anexos B e C), atentamos para a importância de repensarmos, no contexto de formação, ações que possam incrementar a auto-eficácia dos professores em formação para a inovação e aperfeiçoamento de sua atuação, bem como para o gerenciamento de aula e a extensão de sua atuação ao ambiente familiar dos alunos, pois estes foram os itens nos quais os participantes do estudo apresentaram menores níveis de auto-eficácia.

Por outro lado, vale ainda destacar que estudos do tipo aqui realizado podem ser de extrema importância para ajudar a encontrar pistas, como as abaixo destacadas, que possam servir de referências nas reflexões sobre os contextos de formação oferecidos pelos cursos de graduação. Pelos resultados encontrados pode-se indicar as seguintes pistas para trabalhar pelo fortalecimento de crenças de auto-eficácia de futuros professores de E.F.

- manter o oferecimento de situações que promovam a experiência direta na ação docente;
- otimizar as situações de aprendizagem por observação;
- evidenciar as faces 'práticas' nas situações onde o desafio de enxergar o contexto da docência esteja mais distante, ou seja, levar o estudante a refletir sobre a prática docente em todas as situações da formação;

Para finalizar este trabalho, é necessário dizer que, embora os resultados encontrados anunciem um panorama positivo quando confrontados com a literatura sobre auto-eficácia docente, vale a pena lembrarmos que outros estudos precisam ser feitos para que o aprofundamento e detalhamento de sua contribuição na realidade dos cursos de formação em Educação Física.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, P. C. A. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da psicologia**. 199. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ANDRADE FILHO, N. F. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma sùmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista brasileira de ciências do esporte**. 2001. V22. nº3. p.105-106.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986, p 47-105; 390-453.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDINI, B. et al. Ser, pertencer e permanecer: experimentando a velhice. Disponível em: [www. rtprac.prac.ufpb.br/anais/anais/saúde](http://www.rtprac.prac.ufpb.br/anais/anais/saúde). Acessado em: 30/11/ 2005.

BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (org.). **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**. CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília. 2004, p. 18.

BZUNECK, J. A. 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**. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: UEF, 2000, p117-134.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, 2003, v. 8, n. 2, p. 137143.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão. In GONÇALVES, A.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R.; CAIRES, S. **Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo**. 1. ed. Portugal: Universidade do Minho, 2001.

COELHO FILHO, C. A. A. Atividade física e corpo padrão: reflexões sobre estética e identidade pessoal. Disponível em: www.intercom.org.br/papers. Acessado em: 30/11/2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1992. p.119.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2004. p.77.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1 ed. Araras: Editora Topázio.1999. p.120.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997. p.224.

GHILARDI, R.. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Revista Motriz**. Rio Claro. V. 4, número 1. 1998.

GIBBS, C. Explaining effective teaching. **Journal of educational enquiry**. V.4, nº 2. 2003.

KOLYNYIAK FILHO, C. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. São Paulo. V. 2, número 2. p. 111-115. 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p.160.

LIN, H.; GORRELL, J.; TAYLOR, J. Influence of culture and education on U.S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. **Journal of education research**. 2002. V.96. nº 1. p. 37-46.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo. Ano I, número I. p. 29-38. 2002.

PEREIRA, A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. IN: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p.322.

PÉREZ GALLARDO, J. S. Formação profissional do licenciado em Educação Física: atuação profissional nas instituições de pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau e na comunidade. **Anais**. Foz do Iguaçu: I congresso Latino-Americano e II congresso brasileiro de Educação Motora. 1998. p.53-60.

POLYDORO, S.; WINSTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. IN: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). **Avaliação Psicológica: formas e contextos**. Braga: Psiquilíbrios edições. 2004. p. 330-337.

PRIETO, L. R.; ALTMAIER, E. M. The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. **Research in higher education**. 1994. V.35. nº 4. p. 81-97.

PRIETO, L. N. El análisis de las creencias de autoeficacia: um avance hacia el desarrollo profesional del docente. Disponível em: <http://emory.edu/EDUCATION/mfp/pietro.pdf>. Acessado em: 19 de junho de 2004.

RANGEL-BETTI, I.C.; GALVÃO Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**. 2001. V22. nº3. p.105-106.

ROSS, J. A. Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. **Teachers college record**. 1995. V.97. nº 2. p. 27-51.

SPSS. Statistic package for the social sciences. **Base 12.0 user's guide**. Chicago: SPSS. 2003.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar** : fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU – Editora da universidade de São Paulo, 1988. p.150.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. What do teachers need to know about self-efficacy? Disponível em: www.coe.ohio-state.edu/atoy. Acessado em 18/07/2005.

_____. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Disponível em: www.coe.ohio-state.edu/atoy. Acessado em 18/07/2005.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A: Escala de Auto-eficácia Docente.

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE

(Adaptação/Validação de do instrumento de Polydoro; Winterstein; Azzi; do Carmo; Venditti JR (2004))

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua 'prática profissional' (ainda que você seja estudante). Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das perguntas abaixo. Marque sua resposta numa escala de a , 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 colaboração.

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 tranquila?	1	2	3	4	5	6
9	Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13	Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6
15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6

20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1	2	3	4	5	6
21	Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1	2	3	4	5	6
22	Quanto você pode auxiliar 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

ANEXO B: Tabela de descrição estatística dos níveis de auto-eficácia docente para os itens da escala relacionados à dimensão intencionalidade da ação.

Itens da escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente?	159	1	6	5,04	0,90
Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse na atividade?	159	1	6	5,14	0,92
Quanto você pode fazer com que os alunos (as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	157	4	6	5,33	0,71
Quanto você pode ajudar seus alunos (as) a dar valor à aprendizagem?	159	3	6	5,18	0,75
Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou?	157	3	6	4,94	0,85
Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos (as)?	159	2	6	4,87	0,88
Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos (as)?	157	1	6	5,13	0,88
Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de uma aluno (a) que está fracassando?	158	2	6	5,09	0,89
Quanto você pode fazer para acalmar um aluno (a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	156	1	6	4,62	1,04
Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos (as)	155	1	6	4,79	0,97
Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	158	2	6	4,97	0,90
Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	158	1	6	4,92	1,04
Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos (as) estão confusos?	157	3	6	4,99	0,88

Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	158	2	6	4,94	0,98
Intencionalidade docente	145	3,36	6,00	5,0	0,54
N Válido	145				

ANEXO C: Tabela de descrição estatística dos níveis de auto-eficácia docente para os itens da escala relacionados a dimensão manejo de classe.

Itens da escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Quanto você pode fazer para lidar com os alunos (as) mais difíceis?	159	2	6	4,78	0,94
Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	159	2	6	4,81	0,95
Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	156	2	6	4,81	0,94
Quão bem você pode responder as questões difíceis feitas pelos alunos (as)?	159	2	6	4,73	0,88
Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	158	2	6	4,71	0,94
Quanto você pode fazer para que os alunos (as) sigam as regras das aulas?	158	1	6	4,87	1,00
Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos (as)?	158	2	6	4,51	0,93
Quão bem você pode responder um aluno desafiador?	158	1	6	4,92	1,06
Quanto você pode auxiliar a família a ajudar os filhos a irem bem em atividades físicas / esportivas?	157	1	6	4,62	1,17
Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos (as) muito capazes?	158	1	6	5,18	0,93
Manejo da classe	152	3,50	6,00	4,80	0,59
N Válido	152				

APÊNDICE A: Questionário de caracterização das atividades docentes do participante.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES DO PARTICIPANTE

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre as 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.

Para responder a este questionário considere situações de ensino aquelas em que você é o responsável total ou parcial pela regência de aula (aula de tênis, de aeróbica, de natação etc)

Utilize o verso para completar suas respostas caso o espaço previamente destinado a elas seja insuficiente.

Agradecemos sua colaboração

1. Dados pessoais.

Idade: ____ anos

Gênero: () feminino () masculino

2. Comente quais são suas experiências de ensino (quando começou a dar aulas, para qual público, qual natureza da aula etc).

ATUAL

ANTERIORES

3. Assinale em qual contexto você vivencia sua ATUAL prática docente:

- em práticas inseridas em disciplinas da graduação em escolas regulares
 em academias em clubes outros contextos

4. Caso responda “contexto escolar” na questão 3, especifique o tipo de instituição escolar em que realiza as experiências de prática docente:

- pública particular ambos

5. Em quantas disciplinas cursadas em sua graduação, você reconhece a possibilidade de ter experiências de prática docente (assumir a regência da aula).

- de 1 a 3 4 a 6 mais que 7

Cite quais são elas:

6. Lembrando de suas vivências durante seu curso de formação aponte as que você considera terem sido positivas para sua atuação como docente.

Situação	O que foi importante

7. Quais são as principais dificuldades que você encontra na sua prática como docente?

APENDICE B: Termo de consentimento esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Prezado Estudante

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo é conhecer a crença de auto-eficácia acadêmica de estudantes de graduação do curso de Educação Física na experiência de primeira docência para compreendermos melhor os fatores envolvidos nessa experiência e contribuirmos com as discussões sobre a formação inicial de educadores físicos.

A coleta de dados envolve o preenchimento de uma escala de auto-eficácia do professor e de um questionário de caracterização, sendo que ambos não oferecem nenhum risco a integridade física ou moral do participante. A pesquisa não oferecerá riscos, despesas ou benefícios diretos aos participantes.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem punição ou prejuízo ao participante. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail.

Agradecemos sua colaboração.

Afonsa Janaína da Silva (Acadêmica)
 Profª. Drª. Roberta Gurgel Azzi (Orientadora)
 Faculdade de Educação Física/ Faculdade de Educação
 Universidade Estadual de Campinas
 E-mail: afonsa_silva@yahoo.com.br

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

Nome:

RA: Ano de Ingresso:..... Instituição:.....

Cursa Licenciatura? Sim () Não () e-mail:

Assinatura:..... Data: / /