

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

INFLUÊNCIAS DA TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Raquel Roselli Stefanini

Campinas, 25 de novembro de 2003

Raquel Roselli Stefanini



**INFLUÊNCIAS DA TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATIVIDADE DOCENTE
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Monografia apresentada à disciplina
MH 801 do curso de Educação Física
da Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação do Prof. Dr. Pedro
José Winterstein, como exigência
parcial para a conclusão do curso de
graduação em Educação Física , na
modalidade de Licenciatura

Campinas

2003

BANCA EXAMINADORA

STEFANINI, Raquel Roselli. *Influências da teoria da auto-eficácia e suas contribuições para a atividade docente na Educação Física escolar*. Monografia defendida e aprovada em 25 de novembro de 2003 na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Pedro José Winterstein – orientador
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

Rubens Venditti Júnior – co-orientador
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

Profª. Drª. Soely Polydoro – banca examinadora
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

Profª. Drª. Silvana Venâncio – profª. Responsável pela disciplina
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

DEDICATÓRIA

“Pai é a experiência certa, que nos encoraja a começar de novo. É o ombro amigo que nos estimula a prosseguir em frente, É o braço forte que nos ergue, ensaiando o riso diante do medo. Pai é o olhar sincero, que nos questiona com a pergunta verdadeira. É aquele que muitas vezes não dormiu, muitas vezes ficou pensando na comida para levar pra casa, muitas vezes engoliu sapos, chorou escondido, gargalhou, perdeu a hora, mas nunca deixou de pensar na coisa mais importante da sua vida – nossa família!”

Dedico esse trabalho ao meu pai, Rogério, pela força e incentivo, por ter se mostrado amigo, companheiro e interessado na minha vida!

“Mãe Santuário de amor que exprime tanto. De gesto, de falas e carinhos; insone andar por vezes sobre espinhos. Na alma curtindo algum secreto pranto. Mãe, detentora de um trabalho santo, no mar da vida sempre em borborinhos; fanal que alenta e inspira nos caminhos. Desta existência que a enobrece tanto !”

Dedico à minha mãe, pelo esforço e incentivo, pela persistência. Por todas as vezes que me exigiu o máximo... Eis o resultado!

“Bom é o amor que nos faz tão próximos, que nos faz tão juntos. Como é grato o amor que põe minha vida na tua em dimensão de encanto ! Boa é a ternura, a sensação de carinho de dois seres vivamente enamorados”.

Dedico ao Marcelo, meu namorado, pelo apoio, carinho e amor, autêntico, sincero e puro. É muito especial gostar de você, que sabe amar demais...

“Exerces, em minha vida, postura bem companheira. E acompanha-me a corrida. Isto é amizade verdadeira.”

Dedico ao meus amigos e à minha família, a todos que me apoiaram e me dedicaram sua amizade e companheirismo sinceros...

AGRADECIMENTOS

Obrigado

*“Aos que me dão lugar no bonde
e que conheço não sei de onde,
aos que me dizem terno adeus
sem que lhes saiba os nomes seus,
aos que me chamam de deputado
quando nem mesmo sou jurado,
aos que, de bons, se babam: mestre!
inda se escrevo o que não preste,
aos que me julgam primo-irmão
do rei da fava ou do Hindustão,
aos que me pensam milionário
se pego aumento de salário
— e aos que me negam cumprimento
sem o mais mínimo argumento,
aos que não sabem que eu existo,
até mesmo quando os assisto.
aos que me trancam sua cara
de carinho alérgica e avara,
aos que me tacham de ultrabeócia
a pretensão de vir da Escócia,
aos que vomitam (sic) meus poemas
nos mais simples vendo problemas,
aos que, sabendo-me mais pobre,
me negariam pano ou cobre
— eu agradeço humildemente
gesto assim vário e divergente,
graças ao qual, em dois minutos,
tal como o fumo dos charutos,
já subo aos céus, já volvo ao chão,
pois tudo e nada nada são.”*

Carlos Drummond de Andrade

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido meu grande parceiro nessa caminhada, por ter me concedido força de vontade e persistência para concluir esse trabalho;

Aos meus pais, Rita e Rogério, por todos esses anos de carinho, dedicação e empenho. Sem a ajuda e a persistência de vocês não chegaria onde estou;

Ao meu irmão, Vitor, pela companhia;

Ao Marcelo, por tudo que passamos juntos (e que ainda vamos passar), pelo carinho e adoração;

Aos meus primos e primas, em especial ao Alex, pela companhia, à Isabelle, pelos risos e brincadeiras, à Mari S. pela ajuda e atenção;

À minha avó, Alayde, avôs Pedro e Raphael e ao meu padrinho, William, pela dedicação, preocupação e carinho dedicados à mim;

À todos os meus amigos FEF 00 diurno: Maira, Natt, Mi, Rafa, Sil, Má, Lu C., Juzona, Juzinha, Ananda, Rê, Dj, Alan, Tuba, Kleber, Tati, Susy, Jundiaí, Fer, João, Pikachú, Turuta, Isa... ufa!!!! Agradeço a todos, em geral, pela amizade sincera e pelo companheirismo!!! Valeu!!!

Ao meu orientador Pedro que, mesmo longe, contribuiu para que essa monografia fosse concluída;

Ao meu co-orientador, Rubens (Faísca), pelo tempo dedicado ao meu auxílio, mesmo na correria, pelo “chão” e rumo que me ajudou a dar para esse trabalho... enfim, por ter achado um tempo para me socorrer;

À professora Soely Polydoro, por ter sido o motivo que me levou a gostar do que estava fazendo, por ter organizado minhas idéias, pela ajuda, paciência e atenção;

Às minhas amigas Fer, Isa, Sil, Mô, Clau, Carol, Paula, Cláudia e Vã pela amizade de tantos anos e, em especial à Gra, Nane, Talita e Rafaella por, além de serem minhas amigas, terem me ajudado a realizar esse trabalho;

Enfim... À todos que passaram pela minha vida, acreditaram em mim e me ajudaram de alguma forma, muito obrigada!!!!!!!!!!!!

*A ciência, a ciência, a ciência...
Ah, como tudo é nulo e vão!
A pobreza da inteligência
Ante a riqueza da emoção!
Aquela mulher que trabalha
Como uma santa em sacrifício,
Com quanto esforço dado ralha!
Contra o pensar, que é o meu
vício!
A ciência! Como é pobre e nada!
Rico é o que alma dá e tem.
[...]*

Fernando Pessoa, 4-10-1934

RESUMO

INFLUÊNCIAS DA TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A auto-eficácia do professor é um constructo que os investigadores entendem contribuir de modo importante para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos. Algumas pesquisas apontam que a crença de eficácia pessoal dos professores afeta suas atividades instrucionais e sua orientação durante o processo educacional. Por isso há uma necessidade de descobrir correlações adicionais sobre a eficácia do professor, assim como entender como essas crenças influenciam as variáveis dos resultados educacionais, as práticas instrucionais ou as crenças e realizações dos alunos. Para um melhor entendimento dessa crença e de suas conseqüências, o presente trabalho tem como objetivos principais identificar e descrever a percepção de auto-eficácia dos professores de Educação Física, analisar a auto-eficácia percebida, segundo a dimensão proposta no trabalho (eficácia pessoal e eficácia no ensino) e analisar a relação do nível das dimensões da auto-eficácia do professor com a variável pessoal em questão (no caso, o tempo de docência do professor). Para tal pesquisa, foram utilizados, além da pesquisa bibliográfica apoiada na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, um questionário com 16 itens que avalia dois fatores: um que é responsável por avaliar o sentido de eficácia pessoal do professor, ou seja, a crença de que possui a capacidade para implementar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender; e o outro fator é a crença do professor em relação à eficácia do ensino ou do seu resultado. Aparece à medida que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, ou que podem provocar mudanças nos alunos apesar de fatores extrínsecos.

Palavras-chave: *Auto-Eficácia; Educação Física Escolar; eficácia pessoal; eficácia no ensino.*

ABSTRACT

INFLUENCES OF SELF EFFICACY THEORY AND ITS CONTRIBUTIONS TO TEACHER'S ACTIVITY ON SCHOLAR'S PHYSICAL EDUCATION

Teacher's self-efficacy is a construct that researchers understand that contribute, in an important way, to the teachers' sense of their experiences and their students' achievement. Some researches show that teachers' personal efficacy beliefs affect their instructional activities and orientation during the educational process. Because of this, there is a need to find out extra correlations about teacher's self efficacy, and understand how these beliefs influence variables of the educational's results, instructional practices or students' beliefs and achievement. For a better comprehension of this beliefs and their consequences, this job has the objectives to identify and describe the Physical Education teacher's self efficacy, according to the dimension proposed on this job (personal efficacy and teaching efficacy) and analyse the relation between self efficacy level and the personal variable in target (teacher's working time). Bibliography researches based on Bandura's social cognitive theory and a questionnaire were used to support this job. This questionnaire has 16 itens that evaluate two factors: the first one is responsible to evaluate the sense of teacher's personal efficacy, which is the belief that he/she has about an ability to implement an indispensable behavior to make students learn; and the second one is the teacher's belief about teaching efficacy, or result efficacy. It shows up when teachers start to believe that environment can be controlled, or when they think that they can change their students, despite of extrinsic factors.

Key-words: *self efficacy; scholar's Physical Education; personal efficacy; teaching efficacy*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1: FALANDO SOBRE A AUTO-EFICÁCIA	13
1.1. O teórico: Albert Bandura: Biografia	13
1.2. A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura	15
1.3. Capacidades humanas fundamentais	19
1.4. O conceito de auto-eficácia segundo a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura	21
1.5. Auto-eficácia percebida como capacidade geradora de comportamentos..	23
1.6. Dimensões da auto-eficácia.....	26
1.7. Fontes de informação sobre a auto-eficácia	26
1.8. Desenvolvimento da auto-eficácia	28
1.9. Auto-eficácia e auto-conceito: definindo características	32
1.10. O que difere a auto-eficácia do auto-conceito	34
CAPÍTULO 2: A AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES	37
2.1. Conseqüências das crenças de eficácia nos professores	41
2.2. Origem das crenças de auto-eficácia nos professores	42
2.3. Crenças coletivas de eficácia e influências de grupo	44
2.4. A auto-eficácia e os professores de Educação Física	45
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS.....	48
CAPÍTULO 4: O MÉTODO	49
4.1. Os participantes	50
4.2. O material	51
4.3. O procedimento	55
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS	56
CAPÍTULO 6: CRONOGRAMA	62

BIBLIOGRAFIA	64
ANEXO 1.	66
ANEXO 2	67

APRESENTAÇÃO

As aulas de Psicologia sempre me despertaram um forte interesse. A partir disso, fiz minha escolha da área em que gostaria de desenvolver minha monografia. O tema foi sugerido pelo orientador, algo novo que não me era familiar. Resolvi aceitar o desafio por ser um tema pouco explorado e, as pesquisas já desenvolvidas nessa área não possuem ligações diretas com a Educação Física. Achei que seria interessante me aprofundar e pesquisar algo que ainda é novo na Psicologia da aprendizagem. Apesar das dificuldades de achar referências bibliográficas, principalmente em português, esse tema pareceu-me um desafio e resolvi enfrentá-lo, testando o meu próprio senso de eficácia.

Minha monografia traz como foco principal um estudo sobre a auto-eficácia dos professores de Educação Física, que é "... a crença nas habilidades individuais de organizar e executar os recursos de ação requeridos para administrar situações em perspectiva" (BANDURA, 1986), tendo como base bibliográfica, somente estudos feitos com professores de outros componentes curriculares. Achei que seria interessante produzir um estudo sobre o mesmo assunto, porém somente com os professores de Educação Física, já que há uma enorme escassez de pesquisas nesse assunto para esta área. As pesquisas existentes nesse tema têm como foco principal o aluno ou os professores de outras disciplinas curriculares, senão a Educação Física. Como transferir os resultados de uma pesquisa feita com professores que ministram aulas de uma maneira completamente diferente do professor de Educação Física para o próprio professor de Educação Física? As aulas têm objetivos diferentes e cada disciplina tem sua peculiaridade. Por isso acredito na importância desse trabalho. Por ser direcionado especialmente a uma área que é um pouco esquecida pelas pesquisas pedagógicas, mas que contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento cognitivo-social dos alunos. Através da pesquisa de campo que será exposta logo mais, poderemos estabelecer uma comparação com as outras pesquisas apresentadas nas bibliografias, a fim de frisar e destacar essa peculiaridade da Educação Física. Peculiaridades estas, vistas muito bem durante as aulas.

A eficácia dos professores vêm se tornando um constructo muito importante na área da educação relacionada aos professores e, essa pesquisa deve continuar sendo feita e explorada para sabermos como a auto-eficácia dos professores se desenvolve, que fatores contribuem para um forte e positivo senso de eficácia do ensino e como fazer

para que o senso de eficácia pessoal do professor se mantenha alto, para que o ensino não seja prejudicado.

Para chegar nesse ponto da pesquisa, muitas outras coisas precisavam ser explicadas como a origem desse constructo e sua teoria, além dos significados dos termos mencionados acima. Para isso, a monografia foi dividida em 5 capítulos apresentados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, falo um pouco sobre a trajetória do teórico que embasou toda a minha pesquisa: Albert Bandura. Conto um pouco sobre sua vida e seus feitos para que o leitor possa se familiarizar com suas obras. Apresento a Teoria Social Cognitiva desse mesmo autor, explicando como as auto-crenças entraram como ponto-chave na teoria da aprendizagem social de Bandura e conseguiram mudar todo o rumo dessa teoria. E por fim, ainda no primeiro capítulo, apresento o conceito de auto-eficácia, suas fontes de informação, o seu desenvolvimento e a diferença conceitual de auto-eficácia e auto-conceito.

No segundo capítulo, situo a auto-eficácia no ambiente escolar, ou seja, falo sobre as crenças de eficácia dos professores e como surgiu o interesse pelos estudos sobre a auto-eficácia de professores. Aponto os referenciais teóricos, algumas consequências da auto-eficácia nos professores, cito estudos específicos e apresento as origens das crenças de auto-eficácia dos professores. Também nesse capítulo, falo da importância da auto-eficácia dos professores de Educação Física e da importância desse estudo específico.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada para a minha pesquisa: o questionário piloto, o resultado do estudo piloto, o questionário reformulado e descrevo os participantes dessa pesquisa. Os resultados e comentários, aparecem no capítulo quarto, onde os dados são tabulados e há uma comparação dos resultados obtidos com um estudo feito anteriormente.

Por fim, o quinto e último capítulo é o cronograma desse trabalho, que mostra como foram divididas as tarefas para a conclusão dessa monografia.

CAPÍTULO 1: UM ESTUDO SOBRE A TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA DE ALBERT BANDURA

1.1. Albert Bandura: Biografia¹

Não poderia deixar de mencionar, num texto sobre auto-eficácia, o maior teórico, criador e pesquisador do assunto: Albert Bandura.

Bandura nasceu em 4 de Dezembro de 1925, numa pequena cidade canadense, chamada Mundare, em Alberta do Norte. Seus pais imigraram para o Canadá quando ainda eram adolescentes – seu pai era de Krakow, na Polônia e sua mãe era ucraniana. Ambos não frequentaram a educação formal, porém davam muito valor à ela.

Bandura passou a sua fase de escolarização (ensino fundamental e médio) em uma só escola, (que era também a única na cidade), a qual era escassa de recursos e professores e, a aprendizagem dos alunos dependia exclusivamente dos esforços deles próprios.

Iniciou seus estudos em Psicologia na “University of British Columbia” e se formou em licenciatura no ano de 1949. Três anos mais tarde, conseguiu seu título de doutor na Universidade de Iowa e, três anos mais tarde, ingressou na Universidade de Stanford, como professor de Ciências Sociais.

Bandura ficou muito conhecido pela sua pesquisa sobre Modelos sociais envolvendo um boneco de plástico inflável – o Bobo. Os resultados dessa pesquisa revelaram a ocorrência do aprendizado por observação na ausência de reforçamentos para as crianças estudadas.

Em 1974, foi eleito presidente da Associação Americana de Psicologia e, em 1980, recebeu um prêmio da APA pela transcendência de suas contribuições científicas.

Dentre seus livros mais importantes, não posso deixar de citar: “Principles of Behavior Modification” (1969); “Agression: A Social Learning Analysis” (1973); “Social Learning Theory” (1977); “Thought and Action” (1986) e “Self- Efficacy: The Exercise of Control” (1997).

¹ ABASCAL, E. G. F. . *Auto-Eficácia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. 1999. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain.

Bandura segue a base behaviorista² (comportamental). Suas principais linhas de estudo se relacionam com a aprendizagem, com os mecanismos da motivação, da auto-eficácia e suas implicações na saúde mental, organizações, esportes, execuções grupais e desvinculação moral.

Em “Thought and Action”, Bandura (1986) descreve como as pessoas possuem um auto-sistema que lhes permite exercer um controle sobre o meio ambiente, através dos seus pensamentos, sentimentos e ações. Este auto-sistema inclui as habilidades de simbolizar, aprender com os outros, planejar estratégias alternativas, regular o próprio comportamento e a auto-reflexão.

O comportamento humano é o resultado da interação desse auto-sistema com as fontes de influência externas e do meio ambiente. Bandura criou um quadro do comportamento humano e da motivação, em que as crenças que as pessoas têm sobre elas mesmas são os elementos mais importantes no exercício de controle pessoal. Segundo a teoria social cognitiva de Bandura, os indivíduos interpretam e avaliam suas próprias experiências e seu processo de pensamento. Os determinantes prévios da conduta, como o conhecimento e a habilidade, predizem a conduta subsequente de acordo com as crenças que as pessoas sustentam sobre suas habilidades e sobre o resultado dos seus esforços.

As auto-avaliações das pessoas sobre os resultados de suas condutas informam e alteram tanto o ambiente como suas próprias crenças que, por sua vez, informam e alteram os comportamentos subsequentes. Esse é o fundamento da concepção de Bandura sobre o determinismo recíproco: a visão de que os fatores pessoais em forma de cognição, emoção e fatores biológicos, por um lado, e influências do ambiente, por outro lado, criam interações que produzem uma reciprocidade triádica, afetando diretamente o comportamento. Falarei sobre isso ainda no capítulo 1, com um aprofundamento maior.

O processo de criar e usar as crenças é bastante simples e intuitivo: as pessoas se comportam de uma determinada maneira e interpretam os resultados de suas ações. A seguir, usam essas interpretações para desenvolver as crenças sobre sua própria capacidade de envolver-se em comportamentos subsequentes com situações similares.

² BEHAVIORISMO: Também conhecido como Comportamentalismo. É um sistema psicológico que considera as manifestações objetivas e observáveis como a chave para a **compreensão do comportamento**. Teve nos americanos B. F. Skinner e John B. Watson seus principais teóricos.

Bandura (1986) considera que a capacidade humana para a auto-reflexão é a “*capacidade mais singularmente humana*”, por esta forma de auto-referência do pensamento que lhe permite avaliar e alterar seu próprio pensamento e seu comportamento. Estas avaliações incluem as percepções de auto-eficácia, que, segundo Bandura (1986), são “*as crenças nas suas próprias capacidades de organizar e executar o curso das ações requeridas para manejar possíveis situações*”.

A teoria da auto-eficácia tem uma história relativamente breve, já que cabe situar seu início em 1977, com a publicação de Bandura: “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*”. Não obstante, o funcionamento dos princípios da auto-eficácia já recebia o apoio de um corpo de resultados que já havia crescendo dia-a-dia nos mais diversos campos.

1.2. A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura

Segundo Bandura (1986, p.18):

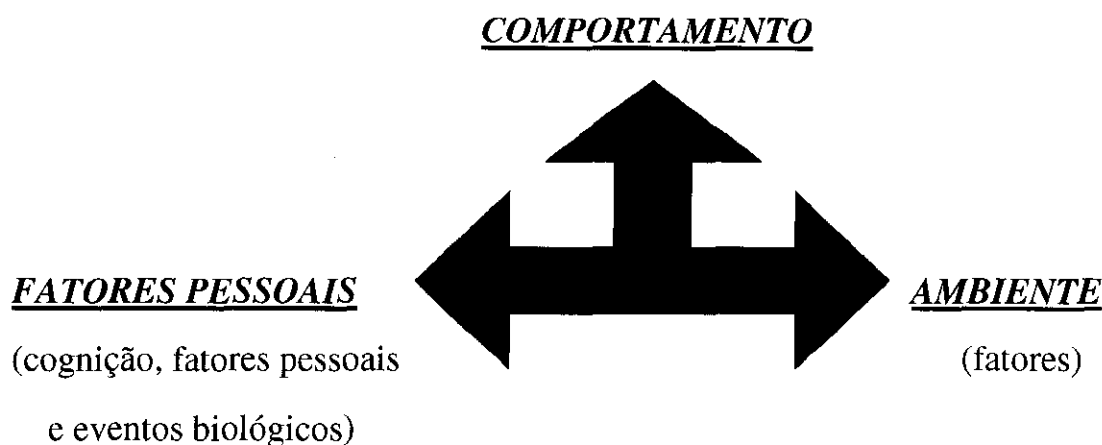
“Na visão cognitiva social as pessoas não são nem impulsionadas por forças interiores nem automaticamente moldadas e controladas por estímulos externos. Mais propriamente, o funcionamento humano é explicado em termos de um modelo de reciprocidade triádica na qual comportamentos, fatores cognitivos e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

Na década de 70, Bandura percebeu que faltava um elemento chave não só nas teorias da aprendizagem que prevaleciam na época, mas também na sua própria teoria da aprendizagem social. Em 1977, com a publicação de “”, Bandura identificou o que faltava: as auto-crenças.

Com a publicação de “*Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*”, Bandura (1986) avançou numa questão do funcionamento humano que liga a principal função dos processos cognitivos, vicariantes, de auto-regulação e auto-reflexão às mudanças e adaptações humanas. As pessoas são vistas como auto-organizáveis, proativas, auto-reflexivas e auto-reguladoras, não mais como organismos reativos moldados e influenciados por forças do ambiente ou dirigidos por impulsos internos ocultos. A partir dessa perspectiva teórica, o funcionamento humano passou a ser visto como um produto de uma interrelação de influências pessoais,

comportamentais e ambientais. Por exemplo: a maneira como as pessoas interpretam o resultado de seus atos informa e altera o ambiente em que vive e seus fatores pessoais que, por sua vez informam e alteram o comportamento subsequente. Esse é o fundamento da concepção de Bandura (1986) sobre o determinismo recíproco, ou seja, a visão que os fatores pessoais em forma de cognição, sentimento e eventos biológicos; mais o comportamento e as influências ambientais criam interações que resultam numa reciprocidade triádica. Bandura alterou o “rótulo” de sua teoria da aprendizagem social para Teoria Social Cognitiva, ambas se distanciando das teorias da aprendizagem da época e enfatizando que a cognição representa uma função crítica na capacidade das pessoas de construir a realidade, a auto-regulação, decodificar informações e executar comportamentos.

Pajares³ ilustra a tríade da seguinte maneira:



Estratégias para aumentar o bem-estar podem ser conseguidas através da melhoria dos processos emocionais, cognitivos ou motivacionais, aumentando as competências ou alterando as condições sociais sob as quais as pessoas vivem ou trabalham. Na escola, por exemplo, os professores têm como desafios a melhoria do ensino e a conquista da confiança de seus alunos. Usando a Teoria Social Cognitiva como embasamento, os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e procurar corrigir suas falhas nas auto-crenças e na maneira de pensarem (fatores pessoais), melhorar as habilidades acadêmicas de seus alunos, assim como suas práticas auto-reguladoras (comportamento) e alterar as estruturas

³ <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp.eff.html>, 2002

escolares que impedem o sucesso de seus alunos (fatores ambientais) (PAJARES, 2002).

A Teoria Social Cognitiva de Bandura contrasta claramente com as teorias do funcionamento humano que enfatizam que os fatores ambientais atuam no desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem humana. As teorias comportamentais, por exemplo, mostram um interesse restrito com relação aos auto-processos, pois os teóricos afirmam que o funcionamento humano é causado por estímulos externos. Por causa da visão que os processos internos são transmissores ao invés de causarem o comportamento, eles são rejeitados como fatores redundantes no processo de causa e efeito do comportamento e indigno do inquérito psicológico (PAJARES, 2002).

Para Bandura, Psicologia sem introspecção não tem subsídios para explicar a complexidade do funcionamento humano. É olhando dentro da sua própria mente que as pessoas acham um sentido para seus próprios processos psicológicos.

Para entender como o comportamento humano é influenciado por fatores ambientais, é fundamental entender como nossa cognição processa e interpreta esses fatores. Para Bandura (1986, p. 15) ,“ a teoria que nega que os pensamentos podem regular nossas ações não está pronta para a explanação do complexo comportamento humano”.

Similarmente, a Teoria Social Cognitiva difere da teoria do funcionamento humano que enfatiza a influência de fatores biológicos no desenvolvimento e adaptação humana. Ainda que se admita a influência dos fatores evolucionistas na adaptação e mudança humana, ela rejeita o evolucionismo que entende os comportamentos pessoais como produto da evolução biológica. Porém, falha ao justificar que as influências das inovações sociais e tecnológicas que criaram novas seleções ambientais implicam na adaptatividade para a evolução biológica (BUSSEY & BANDURA, 1999, apud PAJARES 2002). No lugar, a teoria expõem uma influência bidirecional na qual as pressões evolucionárias alteram o desenvolvimento humano tal qual os indivíduos são capazes de criar complexas inovações ambientais que, *“por sua vez, criam novas seleções, pressionando para a evolução de sistemas biológicos especializados para a consciência funcional, pensamento, linguagem e comunicação simbólica”* (BUSSEY & BANDURA, 1999, p.683 apud PAJARES, 2002). Essa influência bidirecional resulta na excepcional diversidade inter e intracultural evidente em nosso planeta.

A Teoria Social Cognitiva é enraizada na visão do agenciamento humano⁴, no qual *“os indivíduos são agentes proativamente engajados nos seus próprios desenvolvimentos e podem fazer com que certos resultados aconteçam pelas suas ações”* (PAJARES, 2002). A chave para esse senso de agenciamento é o fato de além de outros fatores pessoais, os indivíduos possuem auto-crenças que os permitem exercer um grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, pois, *“o que as pessoas pensam, acreditam e sentem afetam o modo como elas se comportam”* (BANDURA, 1986, p. 25). Bandura forneceu a visão do comportamento humano em que as crenças que as pessoas têm sobre elas mesmas são elementos críticos no exercício de controle e agenciamento pessoal. Desse modo, os indivíduos são vistos como produto e produtor do seu próprio ambiente e do seu próprio sistema social.

Pelo fato dos humanos não viverem isolados, Bandura (1986) expandiu a concepção de agenciamento humano para incluir o agenciamento coletivo. As pessoas constroem juntas suas crenças sobre suas capacidades e aspirações comuns para melhorarem suas vidas. Essa extensão conceitual faz com que a teoria seja aplicável na adaptação humana e na mudança das sociedades coletivamente orientadas assim como nas sociedades individualmente orientadas.

Os sistemas ambientais e sociais influenciam o comportamento humano através dos mecanismos psicológicos do auto-sistema. Por isso, a Teoria Social Cognitiva aponta que fatores como condição econômica, status socio-econômico bem como estruturas educacionais e familiares não afetam diretamente o comportamento humano. Por outro lado, eles afetam o comportamento no grau que influencia as aspirações da pessoa, as crenças de auto-eficácia, os padrões pessoais, os estados emocionais e outras influências auto-reguladoras. Em todas elas, essa visão social-cognitiva do funcionamento humano e coletivo, que marcou a partida para as outras teorias comportamentais (behavioristas) da aprendizagem da época, era para ter uma influência profunda no pensamento e na teoria da psicologia durante as últimas duas décadas do século XX e durante o novo milênio.

⁴ Entender “agenciamento humano” como uma auto-intervenção/ autonomia que o indivíduo tem sobre seu comportamento.

1.3. Capacidades humanas fundamentais

Enraizado na perspectiva cognitiva/social de Bandura está o entendimento que os indivíduos são imbuídos com certas capacidades que definem o que é ser humano. Primariamente, entre essas, estão as capacidades de simbolizar, planejar estratégias alternativas (antecipar), aprender através das experiências vicariantes⁵, auto-regulação e auto-reflexão. Essas capacidades desenvolvem seres humanos com a cognição pela qual eles são influenciados ao determinar seu próprio destino (PAJARES, 2002).

Os seres humanos possuem uma extraordinária capacidade de simbolizar. Através dessa capacidade, eles conseguem extrair significados para seu meio, construir guias para certas ações, resolver problemas cognitivamente, apoiar antecipados cursos de ação, ganhar novos conhecimentos pelo pensamento reflexivo e se comunicar com outras pessoas a qualquer distância no tempo e no espaço. Para Bandura (1986), os símbolos são o veículo do pensamento, e é simbolizando as experiências, que podemos proporcionar estrutura, significado e continuidade para nossas vidas. A capacidade de simbolizar também permite às pessoas armazenarem as informações conseguidas para guiar e ajudar em comportamento futuros. É pensando nesse processo que os seres humanos são capazes de modelar o comportamento observado.

Através do uso de símbolos, os indivíduos resolvem problemas cognitivos e empenham-se no auto-direcionamento e nas antecipações. As pessoas planejam cursos de ações, antecipam as conseqüências dessas ações e estabelecem objetivos e desafios para elas mesmas, como motivação, guia e regulação das suas atividades. Tudo isso por causa da capacidade de planejar estratégias alternativas que possam antecipar as conseqüências de uma ação, sem se envolver na atividade (PAJARES, 2002).

As pessoas não aprendem só pelas suas próprias experiências, mas também pela observação do comportamento das outras pessoas. Essa aprendizagem vicariante permite aos indivíduos aprenderem novos comportamento sem participar do processo de acerto e erro, que envolve uma atividade. Em muitas situações, ela mantém os indivíduos longe dos riscos e das fatalidades dos erros. A observação é simbolicamente codificada e usada como guia para futuras ações. A aprendizagem por observação é

⁵ Experiências vicariantes: aprender através da observação, mas é peculiar pois nos colocamos no lugar do outro, deixamos de ser observador para sermos ativos, como se estivéssemos vivendo pelo outro. Vicariate: adj. 2 gén. que substitui outro; Med., diz-se do órgão que assume as funções de outro tornado insuficiente. (FERREIRA, 1977) -

governada pelo processo de atenção, retenção, produção e motivação. Atenção refere-se a habilidade de observar seletivamente as ações de um modelo. Por sua vez, os comportamentos observados somente podem ser reproduzidos se retidos na memória, um processo que torna possível a capacidade humana de simbolizar. Produção refere-se ao processo de engajamento do comportamento observado. Finalmente, se o engajamento do comportamento observado produzir resultados e expectativas valiosas, os indivíduos serão motivados a adotar o comportamento e repeti-lo no futuro.

Os indivíduos possuem mecanismos auto-reguladores que fornecem o potencial para mudanças auto-direcionadas no seu comportamento. A maneira e o grau pela qual as pessoas auto-regulam suas funções e comportamentos envolve a precisão e consistência das suas auto-observações e auto-monitoramentos, os julgamentos que eles fazem a respeito de suas ações, escolhas e atribuições e, finalmente, as reações avaliativas e tangíveis que eles fazem para seus próprios comportamentos. Fazem isso através dos processos de auto-regulação. Essa última subfunção inclui a avaliação da pessoa sobre seu próprio “*self*” (auto-conceito, auto-estima, valores) e auto-motivadores que atuam como incentivos pessoais para o comportamento em auto-direcionadas formas (PAJARES, 2002).

Para Bandura (1986, p. 21), “*a capacidade que é mais distintivamente humana é a de auto-reflexão, portanto é característica proeminente da Teoria Social Cognitiva*”. Através da auto-reflexão, as pessoas dão sentido às suas próprias experiências, exploram suas próprias crenças e auto-crenças, comprometem-se na auto-avaliação e alteram seus pensamentos e comportamento, conseqüentemente.

Por fim, Bandura defendeu uma visão do comportamento e da motivação humana na qual as crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades são elementos decisivos. Ele diz que a maneira que as pessoas se comportam pode ser anteriormente previsto pelas crenças que elas carregam sobre suas capacidades – a auto-eficácia.

1.4. O conceito de auto-eficácia⁶

Falaremos agora sobre um importante elemento do nosso auto-sistema, conhecido como o ponto-chave dos pensamentos auto-referentes no funcionamento psicossocial. *“Dentre os diferentes aspectos do auto-conhecimento, nenhum tem mais influência sobre a vida cotidiana das pessoas do que as suas concepções sobre eficácia pessoal”* (BANDURA, 1986, p.15). Bandura (1986,1995) diz que uma das fontes de nossa motivação são os nossos pensamentos e nossas crenças sobre resultados ou comportamentos. Tentamos prever as consequências de nossos atos baseando em experiências que já vivemos, ou até mesmo nas observações dos outros.

Essas nossas previsões são igualmente influenciadas pela auto-eficácia, definida por Bandura como *“um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”* (BANDURA, 1986, p.391). É uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais (BZUNECK, 2000).

Segundo Neri (1986, p.1):

“A auto eficácia é um constructo teórico pertencente à teoria social cognitiva de Bandura, que explica como um conjunto de habilidades de natureza cognitiva, social e comportamental afeta o nosso comportamento. Ela envolve uma capacidade generalizada na qual as habilidades cognitivas, sociais e comportamentais precisam estar organizadas em cursos de ações integrados para servir a vários propósitos”.

De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura, a crença de auto-eficácia influencia as escolhas das pessoas e o curso que suas ações seguirão. As pessoas tendem a realizar tarefas nas quais elas se sentem competentes e capazes, e evitam aquelas nas quais elas não têm a mesma sensação. As crenças de eficácia também determinam o quanto de esforço uma pessoa irá aplicar em uma tarefa, por quanto tempo ela insistirá

⁶ Gostaria de ressaltar que, pela falta de materiais em português sobre o assunto, o texto de Anita Liberalesco Neri foi usado para uma melhor compreensão da teoria. O texto foi elaborado a partir de “Self Efficacy”, cap. 9 do livro de A. Bandura – *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*.

se encontrar obstáculos e quanto resistente ela será ao enfrentar situações adversas (SCHUNK, 1981; SCHUNK & HANSON, 1985; SCHUNK, HANSON & COX, 1987 apud PAJARES, 2001).

Quanto mais alto o senso de eficácia, maior o esforço e a persistência. As crenças de eficácia também influenciam a quantidade de stress e ansiedade que o indivíduo tem ao exercer certa atividade. Como consequência, as crenças de eficácia exercem uma poderosa influência no nível do cumprimento da atividade que os indivíduos realizam ultimamente.

O senso de auto-eficácia afeta as experiências de sucesso e fracasso e também influencia a motivação pelo estabelecimento de objetivos. Se meu senso de eficácia for alto, estabelecerei metas mais elevadas, não terei medo do fracasso e insistirei por mais tempo em uma tarefa se encontrar dificuldades. Mas, se meu senso de eficácia for baixo, posso querer evitar alguma tarefa ou até abandoná-la se algum problema aparecer, por medo do fracasso (BANDURA, 1986 apud WOOLFOLK, 1993, 1997; ZIMMERMAN, 1995).

A auto-eficácia está relacionada também com atribuições. Pessoas que possuem alto senso de eficácia para uma determinada tarefa costumam atribuir seus fracassos à falta de esforço. Em compensação, pessoas com baixo senso de eficácia tendem a atribuir seus fracassos à falta de capacidade.

Fatores	Variáveis	Estáveis
Internos	Esforço	Capacidade
Externos	Casualidade	Dificuldade da tarefa

Quadro de atribuição causal da motivação⁷

Pessoas com expectativa de êxito, atribuem seus resultados a fatores internos e pessoas com medo do fracasso atribuem seus resultados a fatores externos, ou seja, “obra do acaso”.

⁷ Quadro de atribuição causal usado na disciplina MH310

1.5. Auto-eficácia percebida como capacidade geradora de comportamentos

A eficácia não é simplesmente saber o que fazer. Nem tampouco um ato fixo que uma pessoa possui ou não no seu repertório comportamental e nem respostas de um repertório individual que possam ser postas em ação, em dados momentos.

Existe uma notável diferença entre possuir habilidades e ser capaz de usá-las bem sob diversas circunstâncias. Por essa razão, diferentes pessoas com habilidades parecidas, ou até a mesmo uma mesma pessoa em diferentes ocasiões, podem ter uma ação inadequada, adequada ou até extraordinária. Uma ação competente requer tanto habilidades quanto percepções de eficácia para realizá-la efetivamente.

O autor define a auto-eficácia percebida como:

“(...) um julgamento que as pessoas fazem sobre suas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação requeridas a fim de alcançar um determinado desempenho ou resultado. Não é construída a partir de habilidades que possuímos, mas de julgamentos que podemos fazer sobre as nossas habilidades” (BANDURA, 1986, p.391).

“A auto-eficácia percebida exerce seu efeito mediador em várias circunstâncias: em situações de escolha; quando são necessários esforço e persistência; nas cognições com respeito a si mesmo e nas reações emocionais, e na produção do comportamento” (NERI, 1986, p.1).

Auto-eficácia em situações de escolha: As pessoas devem sempre tomar algumas decisões sobre fazer ou não fazer tal coisa em todos os dias da sua vida. Muitas dessas decisões são mediadas pelo senso de eficácia, porque, na maioria dos casos, as pessoas tendem a se auto-avaliar para ver se estão aptas ou não a realizarem tal atividade, e tendem a evitar aquelas que não se sentem preparadas a enfrentar. É o senso de eficácia entrando em ação, exercendo uma função protetora e também de promoção do desenvolvimento quando, em uma situação de despreparo, a pessoa se sente no dever de procurar um aprimoramento (NERI, 1986).

Portanto, adequadas percepções de auto-eficácia facilitam o engajamento em atividades, o desenvolvimento de competências e do próprio senso de auto-eficácia.

Percepções fora da realidade podem atrapalhar e até retardar o envolvimento com o ambiente e com atividades enriquecedoras e até conduzir à punição. Acredita-se então que, o senso de auto-eficácia mais ideal seja aquele que permite à pessoa ir sempre um pouco mais além do que ela acredita e pode. Quando essa pessoa enfrenta novos desafios, ela acaba desenvolvendo competências, se reassegura de que é capaz e que conhece seus limites.

Esforço e persistência: É provado que, quanto maior a auto-eficácia percebida, maior o esforço e a persistência. Um baixo senso de eficácia leva a um fraco envolvimento com a tarefa.

Precisamos saber distinguir os efeitos da percepção da auto-eficácia sobre a aprendizagem de uma habilidade e sobre a execução de uma habilidade já anteriormente estabelecida. As pessoas que se percebem altamente eficazes, ao enfrentar situações de aprendizagem, precisam aplicar um esforço preparatório menor. Já as pessoas que se sentem pouco eficazes podem até ter força de vontade para aprender, mas em geral, tendem a vacilar quando se deparam com tarefas já aprendidas (NERI, 1986).

O nível ideal de auto-eficácia, que favorece o auto-desenvolvimento, deve ter como “parceiro” uma certa dose de incerteza que surgirá com os desafios da tarefa, para que possa haver, então, a aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Auto-eficácia, cognições a respeito de si mesmo e reações emocionais: O julgamento que as pessoas fazem sobre suas capacidades pode influenciar seus pensamentos e suas reações emocionais durante transações atuais e antecipadas com o seu ambiente. Cognições negativas sobre si mesmo podem levar a pessoa a subutilizar suas competências. Segundo Neri (1986), *“o insucesso, que confirma o senso de ineficácia pessoal, pode levar à ansiedade e à depressão e, além disso, moldar atribuições de causalidade irrealísticas”* (atribuição de causalidade quer dizer como uma pessoa explica o que causou seu comportamento ou um evento: pode-se atribuir à sua capacidade, esforço ou responsabilidade; à ação de terceiros; à entidades sobrenaturais; à sorte ou azar).

Como contraste, pessoas que possuem um forte senso de eficácia focam sua atenção e esforço para a demanda da situação e são estimulados por obstáculos que demandam grandes esforços. No caso de atribuições de causalidade irreais, as pessoas que se sentem altamente eficazes tendem a atribuir seu fracasso à falta de esforço. Outros, mesmo com habilidades praticamente equiparáveis, mas com baixo senso de eficácia, tendem a atribuir suas falhas à falta de capacidade.

Produção de comportamento: É possível identificar as várias maneiras que a percepção de auto-eficácia engrandece ou debilita a qualidade do funcionamento psicossocial. Pessoas que se percebem como altamente eficazes se sentem desafiadas, o que potencializa seu envolvimento nas atividades e intensifica seus esforços quando sua performance é insuficiente para atingir um determinado objetivo, tendo pouquíssimo contato com reações estressantes em situações mais difíceis (NERI,1986).

As pessoas altamente eficazes agem, sentem e pensam diferentemente das que se percebem como ineficazes. Elas produzem sua história e seu futuro, ao invés de simplesmente relatá-lo. Por outro lado, pessoas que se acham ineficazes fogem das atividades desafiadoras, não se esforçam suficientemente e desistem das atividades logo que as dificuldades aparecem, reforçam suas deficiências pessoais, o que diminui a atenção das tarefas exigidas, diminuem o seu grau de aspiração e sofrem muito mais ansiedade e stress.

Portanto, a auto-eficácia afeta a motivação para o comportamento, mas não cria novas habilidades. Se não houver recursos, equipamentos e incentivos, a auto-eficácia é insuficiente para produzir comportamentos. Uma pessoa pode possuir certas habilidades e um forte senso de eficácia que pode ajudar na execução de tarefas. Porém, essas pessoas podem preferir não executar determinada tarefa porque elas não tiveram incentivos para realizá-la.

Neri (1986) explica que:

"(...)Os efeitos da percepção da auto-eficácia sobre o comportamento podem ser melhor compreendidos se esse mediador não for considerado como uma disposição global, mas sim como um conjunto de auto-percepções que variam segundo as atividades, as circunstâncias, as dificuldades da tarefa, o número de domínios a que se referem e à intensidade".

A auto-eficácia percebida diz respeito a capacidades globais e não a seus componentes isolados. Percepções de auto-eficácia são medidas na variação do uso das habilidades que a pessoa tem sob diferentes demandas situacionais. Exemplo: medindo a auto-eficácia de uma pessoa quando está guiando, ela não é julgada se é capaz de ligar a chave de ignição, embrear, desbreçar, engatar a marcha, acelerar, guiar, parar, buzinar, olhar os sinais. Mas ela será julgada, independentemente das suas habilidades

“parciais”. Será levado em conta se ela é capaz de atravessar avenidas congestionadas em plena hora do *rush*. Os componentes do carro que são utilizados para dirigir são triviais, porém, a capacidade de manejar um automóvel em vias congestionadas não. Uma pessoa pode não se sentir muito capaz de dirigir um carro em vias congestionadas, e isto reflete sua percepção de auto-eficácia. No entanto, não julgam em separado suas habilidades parciais (NERI, 1986).

Quando as exigências para determinado desempenho estão mal definidas, podem ocorrer erros, quer porque a pessoa subestima ou supervaloriza o desafio, quer porque comete erros no direcionamento de suas ações. *“Porém, quando os objetivos e os comportamentos esperados são conhecidos, as auto-percepções de eficácia operam como reguladores do comportamento, que permitirão o atingimento do critério de desempenho”* (NERI, 1986).

1.6. Dimensões da auto-eficácia

- 1) **A magnitude das expectativas de auto-eficácia:** a qual se refere ao nível de dificuldade da tarefa que a pessoa acredita que é capaz de executar
- 2) **A força das expectativas de auto-eficácia:** a qual refere-se a “se” o julgamento sobre a magnitude é:
 - Forte: perseverança nos esforços de luta mesmo quando não confirmando as experiências
 - Fraca: facilmente questionada face à dificuldade

1.7. Fontes de informação sobre a auto-eficácia

Segundo Neri (1986):

“A auto-eficácia percebida, seja ela falsa, ambígua ou verdadeira, baseia-se em quatro fontes principais de informação:
1. conseguir comportar-se de acordo com o esperado;
2. experiências vicariantes de observação de comportamentos dos semelhantes, 3. persuasão verbal e 4. estados fisiológicos, a partir dos quais as pessoas julgam suas competências. Essas fontes podem atuar em conjunto ou isoladamente”.

1)Conseguir comportar-se de acordo com o esperado: Esse tipo de fonte é a mais influenciadora das informações da auto-eficácia porque é baseada nas autênticas experiências anteriores. Comportar-se de acordo com o esperado é muito importante porque proporciona as mais autênticas experiências de domínio, e isto permite o desenvolvimento do senso de auto-eficácia. Depois que um forte senso de eficácia está estabelecido em função de repetidas experiências de sucesso, falhas ocasionais têm muito menos efeito sobre o julgamento da própria capacidade. Pessoas que estão seguras de suas capacidades conseguem perceber que as causas de um possível fracasso podem ser advindas de um esforço insuficiente ou até pelo uso de estratégias erradas, podendo assim, investir em ambos para melhorar seu desempenho.

2)Experiências vicariantes: As avaliações da auto-eficácia são as mais influenciadas pelas experiências vicariantes. Ver outras pessoas realizando atividades com sucesso pode elevar o grau de percepção de auto-eficácia pois a pessoa será capaz de comparar as atividades. Surgirá então a pergunta: “*Se os outros conseguem, porque eu não posso conseguir também?*”? Existem dois momentos em que as experiências vicariantes (observacionais) são extremamente úteis. Uma é quando há uma certa insegurança em torno das próprias capacidades: quando um indivíduo se compara com outro, o primeiro pode aprender sobre si próprio. A segunda é quando o indivíduo precisa aprender a lidar com seu baixo senso de eficácia pessoal: a comparação com um modelo pode ensiná-lo a encontrar estratégias que o levem ao sucesso e também formas de lidar com a auto-percepção das incapacidades.

3)Persuasão verbal: É usada para incentivar as pessoas a acreditarem que elas são capazes de atingir um certo grau de performance. É uma tática importante para fazer com que a pessoa mude as crenças a respeito de si própria. Pessoas que são verbalmente convencidas que possuem certas capacidades em determinadas tarefas conseguem mobilizar seus esforços muito melhor do que se as dúvidas sobre a sua incapacidade vierem à tona. “*Isoladamente, essa fonte não garante a criação de um senso duradouro de eficácia pessoal, mas pode, por hora, criar condições motivacionais para que os comportamentos sejam bem sucedidos*” (NERI,1986). Por outro lado, é possível que se crie falsas crenças sobre competências, que na verdade inexistem, e assim contribuir para um falso senso de eficácia, através da modelação.

É provavelmente muito mais difícil promover melhoras na auto-eficácia do que subestimá-la. Falsas percepções de auto-eficácia são prontamente confirmadas pelas

ações dessa pessoa. Porém, pessoas que foram convencidas de sua incapacidade tendem a evitar atividades desafiadoras e desistem facilmente perante as dificuldades.

4)Estados fisiológicos: O julgamento das próprias capacidades depende em grande parte do auto-julgamento de estados fisiológicos. Ou seja, elas percebem que stress e esforço excessivo são sinais de vulnerabilidade e/ou disfunções. Percebendo que altas tensões freqüentemente debilitam sua performance, as pessoas esperam que o sucesso venha nas situações em que as tensões não estão presentes. *“Tensão excessiva e ansiedade costumam predizer desempenhos inadequados. Fadiga, dor e tonturas, em atividades que envolvem força e estamina, costumam indicar ineficácia física”* (TAYLOR et al., 1985 apud BANDURA, 1986).

É importante notar que as informações fisiológicas que são relevantes ao julgamento das capacidades pessoais não atuam de maneira direta: elas se tornam instrutivas a partir de processamento cognitivo, o que depende de aprendizagem (NERI, 1986).

1.8. Desenvolvimento da Auto- Eficácia

Cognições que temos de nós mesmos vêm da observação ou das experiências de outras pessoas. Neri (1986) explica que:

“As experiências infantis com o ambiente dão a base inicial para o desenvolvimento de eficácia causal. Esta depende de oportunidades para a auto-observação, para o reconhecimento de que as ações são extensões de si próprios e para a experiência de que o próprio comportamento é instrumental, isto é, altera o ambiente. Ambientes que propiciam poucas oportunidades para as experiências de controle das crianças, e que além disso são confusos, aversivos e inconsistentes, dificultam a aquisição do senso de auto-eficácia”.

Com o desenvolvimento de sua capacidade simbólica, as crianças tornam-se capazes de exercer controle sobre o ambiente social, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento da eficácia pessoal.

A família é uma das mais importantes fontes de aprendizagem de auto-eficácia, pois, responde às necessidades e demandas biológicas das crianças e dá a elas a

oportunidade de exercitar sua competência social e cognitiva. Os pais que se importam e correspondem de maneira positiva aos esforços de seus filhos, que lhes propiciam um ambiente rico com muitas opções para a livre exploração, estão dando oportunidades para que eles se desenvolvam melhor social e cognitivamente. É um processo interativo, em que pais e filhos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Passado algum tempo, a influência que os pais e outros adultos exercem sobre a criança é completada pela influência que as outras crianças exercem sobre ela. *“Crianças em idade escolar são particularmente sensíveis à afiliação de seus companheiros, e os escolhem com base em interesses, valores e competências comportamentais”* (NERI,1986). Quando interagem com crianças da mesma idade, principalmente nas brincadeiras, a criança em desenvolvimento aprende a se comparar com os outros, a imitar comportamentos mais avançados e desejáveis ou até mesmo, indesejáveis. Neri (1986) diz que:

“Os hábitos avaliativos adquiridos nas interações com os companheiros envolvendo rivalidade, dominância, submissão, liderança e cooperação têm um importante papel no estabelecimento de pontos de referência para a auto-avaliação e da saliência e força de certos padrões auto-referentes”.

Relacionamentos “pobres” podem ter vários tipos de efeito sobre o desenvolvimento da auto-eficácia, gerando padrões de afastamento. Assim como os relacionamentos repressivos podem gerar isolamento, além de agressividade que, muitas vezes, é uma maneira da criança experienciar a auto-eficácia.

Podemos dizer que a escola funciona como um ambiente primário para a validação e o cultivo social da auto-eficácia, pois a criança é continuamente testada, avaliada e comparada. Por isso, não seria tão ilusório dizer que essa instituição favorece mais o senso de auto-eficácia dos alunos bem-sucedidos do que dos alunos mais fracos. Pode-se até dizer que a escola tende a levar estes alunos a serem cada vez mais ineficazes, pois todas as comparações que lhes são feitas os desfavorecem.

Se um aluno percebe sua ineficiência, este tende a gerar um baixo envolvimento com conteúdos e atividades, formando um círculo vicioso de fracasso escolar e ineficácia, que tende a se generalizar para outros momentos da vida da criança. *“Criam-se também expectativas de fracasso e ineficácia no professor e companheiros, e, por*

isso, passam a solicitar menos, dar menos atenção, reforçar raramente e punir comportamentos, que assim se tornam cada vez mais enfraquecidos” (NERI, 1986). Crianças que têm um rendimento escolar baixo tornam-se menos capazes de se auto-desenvolver e cada vez menos abertas às influências do ambiente escolar.

A adolescência é um período complicado, pois várias alterações corporais e psicossociais acontecem nessa época, exigindo novas aprendizagens. Por isso é uma fase que propõe novos desafios à percepção da auto-eficácia. O adolescente tem que aprender a “usar” e “lidar” com seu próprio corpo, com a sexualidade, com os relacionamentos, com as novas responsabilidades, com as amizades e com os adultos. Seu sucesso depende de muitas coisas, inclusive do seu grupo de amigos, que é muito importante para o desenvolvimento de novas competências e do senso de eficácia pessoal. Mas isso não é o suficiente. O adolescente depende também, e muito, de sua história anterior de domínio sobre o ambiente e sobre si mesmo (NERI, 1986).

Chegando à fase adulta, novos desafios aparecem para serem enfrentados como o início de uma carreira, o trabalho, a escolha de um companheiro (a), os filhos e a própria produção social. Novamente o grupo de pessoas que convivem com esse indivíduo, juntamente com modelos representados por pessoas mais velhas são papéis fundamentais no seu desenvolvimento que ocorre como continuidade dos anos anteriores. Quando adulto, o indivíduo passa a confirmar algumas de suas competências e desconfirmar outras e aprende a lidar com as exigências da vida pessoal, social, familiar e ocupacional (NERI, 1986).

A nossa vida não é algo estático, que se cristaliza. Pelo contrário. As mudanças sociais, tecnológicas e educacionais acontecem dia após dia, obriga-nos à readaptação a um novo estilo de vida, desafiando o nosso senso de eficácia pessoal.

No período conhecido como meia-idade, ou seja, quando geralmente a estabilidade profissional já está atingida e os filhos já estão crescidos, é comum o indivíduo sofrer pressões dos mais jovens que estão lutando por status e espaço. Comparações são inevitáveis e, muitas vezes, o adulto se sentirá como inferior, como perdedor, pois nossa cultura tende a valorizar o que é jovem, pela imagem que é passada: de força, saúde, beleza, destreza, produtividade, velocidade... É por isso que, a partir desse momento da vida, os adultos passam a definir outras metas e projetos e readaptam o seu senso de auto-eficácia. Essas novas definições dificultam a vida dos adultos, pois muitas vezes, as metas projetos não podem ser atingidos ou realizados por limitações das capacidades físicas que acometem pessoas de meia-idade. Nunca se

desvinculando da história anterior, um indivíduo deve se readaptar, bem ou mal, ao seu novo estilo de vida, às suas novas demandas internas e externas, procurando desenvolver um adequado senso de eficácia, funcional às suas condições biológicas e comportamentais (NERI, 1986).

Com a chegada da terceira idade, o corpo diminui e até perde algumas de suas funções biológicas e, como consequência, seu metabolismo também é alterado. Pode haver uma perda significativa nas capacidades sensoriais, nas capacidades físicas e até imunológicas. Os idosos, por esse motivo ou até pelo seu próprio estilo de vida, acabam sendo mais susceptíveis à doenças, à perda de memória, na cognição e na comunicação, que podem se agravar por problemas metabólicos ou até mesmo psicológicos. É importante frisar que os idosos têm consciência dessas mudanças e já internalizaram uma série de expectativas de incapacidade comportamental. Percebe-se, então, uma significativa perda no senso de eficácia dos idosos que tem como causa além dos motivos acima citados, a proximidade da morte, a incerteza em relação à sua saúde e o risco crescente de dependência (NERI, 1986).

Como fator ainda mais agravante da auto-eficácia dos idosos, podemos citar o preconceito que estes têm de enfrentar, como o reforçamento da sua dependência ou até a punição e isolamento dos que ainda são independentes. Com todos esses fatores externos, aliados aos controles internos dos idosos, só podemos chegar a uma conclusão: o favorecimento de padrões de comportamento dependentes e incompetentes. Alguns idosos, talvez, comportam-se assim para que não sejam punidos pela sociedade, por ser diferente do esperado.

Para Neri (1986):

“(...) Os níveis de renda e de escolaridade, boas condições de vida, boa saúde, uma suficiente rede de amigos, a manutenção de relações familiares, a atividade, dentre outros fatores, podem contribuir para o bem estar subjetivo, a motivação, o senso de auto-eficácia e, conseqüentemente, o funcionamento global dos idosos”.

Vivemos em uma sociedade que não sabe aproveitar um potencial humano desenvolvido ao longo de uma vida. Nossa sociedade preza o bonito, o ágil e a produtividade em detrimento do valor instrucional das pessoas. Se essa realidade

mudasse, tanto os idosos quanto as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência e/ou necessidade especial, teriam a oportunidade de continuar se desenvolvendo e interagindo com o mundo, melhorando seu senso de eficácia pessoal e sua satisfação.

1.9.Auto-eficácia e auto-conceito: definindo características

A diferença empírica e conceitual de auto-eficácia e auto-conceito não é sempre clara para os pesquisadores e não está também muito clara em algumas pesquisas. Alguns autores usam os termos como sinônimos, outros descrevem auto-conceito como a forma generalizada da auto-eficácia, outros ainda argumentam que a auto-eficácia é uma simples parte de um todo chamado auto-conceito.

Auto-eficácia

Bandura e Walters (1963) ultrapassaram as fronteiras da Teoria da Aprendizagem com os princípios de aprendizagem por observação e por reforço vicariante. Rejeitando a indiferença dos “*behavioristas*” em relação aos auto-processos, Bandura (1977), mais tarde, defendeu que os indivíduos criam e desenvolvem capacidades de auto-percepção que vêm a ser instrumentos para que elas atinjam seus objetivos e controlem suas ações no ambiente. Com a publicação de *Social Foundations of Thought and Action*, Bandura (1986) propôs uma visão do funcionamento humano que dá ênfase à função das crenças auto-referentes. Nessa perspectiva sociocognitiva, os indivíduos são vistos como pró-ativos e auto-reguladores antes de serem reativos e controlados por forças biológicas e ambientais. Ainda nessa visão, é defendido que os indivíduos possuem auto-crenças de que são capazes de exercer um certo controle nos seus pensamentos, sentimentos e ações. Por fim, Bandura defendeu uma visão do comportamento e da motivação humana na qual as crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades são elementos decisivos. Ele diz que a maneira que as pessoas se comportam pode ser anteriormente previsto pelas crenças que elas carregam sobre suas capacidades – a auto-eficácia.

Crenças de competências pessoais ajudam a determinar os resultados que esperamos, assim como o esforço que colocamos em uma determinada tarefa e o tanto que persistimos nela quando aparecem dificuldades. Os indivíduos que confiam nas suas próprias capacidades antecipam o sucesso nas suas atividades.

Um forte senso de eficácia aumenta o seu comprometimento com a tarefa e seu bem-estar, após ter tido sucesso com ela. Indivíduos confiantes enxergam as tarefas mais difíceis como um desafio ao invés de evitá-las pela dificuldade apresentada. Estes possuem um grande interesse nas atividades, traçam objetivos e mantêm um forte comprometimento, sustentando seus níveis de esforços. Eles conseguem retomar rapidamente sua confiança após falhas ou erros e atribuem à eles a falta de esforço e estratégias erradas. Um nível alto de eficácia ajuda o indivíduo a manter sua serenidade frente às tarefas mais difíceis.

Quando uma pessoa conhece a tarefa que irá realizar, ela resgata, na sua crença de auto-eficácia, as tarefas semelhantes ou até iguais que foram previamente realizadas, obtendo assim um parâmetro de resultado. Nesses casos, os julgamentos sobre as capacidades são chamados de auto-eficácia para o desempenho, pois a crença de eficácia corresponde diretamente ao desempenho que essa pessoa espera ter. Já quando uma pessoa não conhece a tarefa que irá enfrentar, ela não sabe ao certo que tipo de habilidades irá usar e não tem como parâmetro as suas experiências anteriores. Suas crenças devem ser baseadas em experiências semelhantes, mas não iguais.

“Nesse caso, chamaremos o julgamento dessas capacidades de auto-eficácia para a aprendizagem, pois, essas crenças são construídas a partir da capacidade de aprender o que é necessário para realizar uma tarefa com sucesso” (SCHUNK, 1996b; ZIMMERMAN, BANDURA & MARTINEZ-PONZ apud PAJARES & SCHUNK, 2001).

Auto-conceito

“O auto-conceito é definido pela avaliação cognitiva que fazemos sobre nossas expectativas, descrições e prescrições” (HATTIE, 1992 apud PAJARES & SCHUNK, 2001). Coopersmith e Feldman (1974 apud PAJARES & SCHUNK, 2001) descrevem o auto-conceito como “o conjunto de crenças, hipóteses e suposições que o indivíduo tem de si mesmo”. É a visão da pessoa sobre ela mesma, onde suas idéias são organizadas pelo seu interior, como o tipo de pessoa que ela é, as características que possui e as mais importantes e surpreendentes peculiaridades. Com isso, o auto-conceito fornece estrutura, coerência e significado para sua existência pessoal. Definições mais recentes feitas por William James informam que o auto-conceito é uma representação individual

do auto-conhecimento. Combs (1962 apud PAJARES & SCHUNK, 2001)) argumenta que o auto-conceito de um indivíduo é, em essência, “o que um indivíduo acredita que ele é”.

Cooley (1972 apud PAJARES e SCHUNK, 2001) tenta explicar a personalidade (*o self*) usando a metáfora “espelho” para ilustrar a idéia que o senso da própria pessoa é primeiramente formado pelo resultado das percepções que os outros têm dela. As avaliações que os outros fazem sobre essa pessoa aparecem como reflexos desse espelho que o indivíduo usa para definir sua própria personalidade (*self*). Essa concepção do *self* deu ênfase na importância de comparações sociais no desenvolvimento das auto-crenças. É como Coopersmith (1967 apud PAJARES & SHUNCK, 2001) escreveu: “*o auto-conceito de uma pessoa, numa considerável extensão, é o reflexo de como essa pessoa está sendo vista pelos outros que são importantes para ela*”.

Teóricos têm feito distinções entre auto-conceito, a totalidade do auto-conhecimento que um indivíduo possui sobre ele mesmo e auto-estima, que é considerado o componente evolutivo do auto-conceito (PAJARES e SCHUNK, 2001). De acordo com Coopersmith (1967 apud PAJARES e SCHUNK, 2001), auto-estima envolve uma atitude de aprovação e desaprovação e indica a extensão do quanto um indivíduo acredita que é capaz, significativo, importante e que terá sucesso. Resumindo, a auto-estima é um julgamento pessoal da capacidade que é expressado pelas posturas que os indivíduos sustentam para com eles mesmos.

1.10. O que difere a auto-eficácia do auto-conceito

A diferença entre auto-eficácia e auto-conceito não é cosmética. Auto-eficácia é o julgamento da confiança que a pessoa tem nas suas habilidades e auto-conceito é a descrição de como a pessoa se percebe acompanhado por julgamentos avaliativos do seu próprio valor. Por causa do julgamento de valores, o auto-conceito depende, particularmente, de como a cultura ou a sociedade enxerga certos atributos que os indivíduos tomam como base para sua auto-valorização. Por outro lado, a auto-eficácia não depende essencialmente das considerações culturais.

Auto-eficácia e auto-conceito representam diferentes visões do “eu”. Segundo Pajares e Schunk (2001):

“(...)Quando os indivíduos recorrem para suas crenças de eficácia e para o seu auto-conceito, eles se perguntam coisas diferentes. A crença de auto-eficácia envolve perguntas do tipo “será que eu consigo?” (...consigo escrever? Dirigir? Resolver esse problema?). Já o auto-conceito envolve questões do “ser” e do “sentir” (Quem sou eu? Eu gosto de mim? Como me sinto como escritor?”).

As respostas para as questões de auto-eficácia que os indivíduos fazem para eles mesmos revelam se eles possuem alta ou baixa confiança em si mesmos para realizar a tarefa ou ter sucesso na atividade em questão e, as respostas para as perguntas de auto-conceito revelam como os indivíduos se enxergam (positivamente ou negativamente) nas situações questionadas. Ex: A matemática me faz sentir inadequado. (auto-conceito) / O quanto estou confiante para resolver com sucesso esse problema? (auto-eficácia).

AUTO-EFICÁCIA

COMO ELA DIFERE DO AUTO-CONCEITO

TÍPICA DECLARAÇÃO DA AUTO-EFICÁCIA:

“Estou confiante que posso escrever esta redação sem erros de ortografia.”

“Estou confiante que posso resolver esse problema de matemática”.

TÍPICA DECLARAÇÃO DO AUTO-CONCEITO

“Meu amigo veio até mim para que eu o ajudasse com sua redação.”

“A matemática me faz sentir inadequado”.

AUTO-EFICÁCIA	
COMO ELA DIFERE DO AUTO-CONCEITO	
<u>CRENÇA DE AUTO-EFICÁCIA</u>	<u>CRENÇA DE AUTO-CONCEITO</u>
Julgamento da confiança	Julgamento de valor
Pode ter tarefas específicas	Não possui tarefas específicas
Criado e usado em referência a algum objetivo	Cognição da auto-avaliação, independente dos objetivos
Questão de “poder” (Será que eu consigo? Será que eu sou capaz?)	Questão do “ser” e “estar” (Quem sou eu, como me sinto?)

CAPÍTULO 2: A AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES

A tarefa de ensinar é dotada de uma enorme complexidade por vir acompanhada de um grande número de obstáculos, falhas, fracassos e/ou frustrações. Podemos citar vários aspectos que dificultam a eficácia do ensino, como alunos desmotivados, despreparados e com baixo rendimento, salas de aula lotadas, famílias sem participação e cooperação, competitividade dentro da escola tomando o lugar do coleguismo, a própria escola com seus vícios e suas falhas estruturais. É impossível não concordar que as pessoas que atuam num contexto como este – os professores - são completamente afetadas por ele. Mesmo sendo competente ao ensinar e tendo o conhecimento necessário para ministrar sua aula, o professor sente um abalo na sua motivação, fazendo com que ele não tenha mais “vontade” de empregar tantos esforços para que seu dever como professor seja cumprido (BZUNECK, 2000).

É extremamente comum encontrarmos dificuldades para alcançar um determinado objetivo. Isso não é “privilégio” somente do ensino. Bzuneck (2000, p.117) diz que:

“No contexto mais amplo de preocupações pelo desempenho humano, Albert Bandura tem desenvolvido nestas últimas décadas o referencial teórico de um mecanismo psicológico referenciado ao self, que se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos naquelas condições adversas e, ao mesmo tempo, gerador de estudos de aplicação, particularmente relevantes para o contexto escolar”.

Trata-se da auto-eficácia, que como já aprofundado no capítulo anterior, é uma crença, percepção ou expectativa das pessoas. Ou, usando a própria definição do autor, é “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir um certo grau de performance” (BANDURA, 1986, p. 391).

No âmbito escolar, “as crenças de auto-eficácia de alunos e professores estão entre as mais estudadas pois fazem parte de um conjunto de crenças que influenciam o que e o modo como o indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza” (KAGAN, 1992; PAJARES apud BZUNECK, 2000).

Segundo Brophy (1991 apud BZUNECK), durante os anos 60 e 70, as pesquisas estavam focalizando aspectos mais gerais do ensino. Para se provar que os professores realmente faziam diferença na hora de ensinar, havia uma preocupação em relacionar a melhora e progresso dos alunos, medidos por testes padronizados de desempenho, com determinados padrões de manejo da sala de aula. Era muito comum naquela época, a realização de avaliações para “medir” o aproveitamento de tempo por parte dos alunos e para saber a maneira como os professores conseguiam assegurar seu engajamento nas tarefas escolares. A partir da década de 80, percebeu-se uma mudança de enfoque nas pesquisas por conta do emprego de métodos mais refinados e de natureza qualitativa, como entrevistas, estudos de caso, entre outros. O foco dos estudiosos voltou-se mais para os processos que ocorriam em sala de aula, e a aprendizagem passou a ser medida com referência a critério. Além disso, surgiu uma valorização do que chamamos de auto-regulação do processo de aprendizagem, que se tornou um área extremamente fértil para estudos. Foi assim, nesse contexto, que os pesquisadores identificaram diferenças nos professores(as) com relação aos conhecimentos da matéria e das crenças que possuíam sobre ensino e aprendizagem. *“O senso de eficácia é uma das mais importantes crenças educacionais dos professores”* (PAJARES, 1992 apud BZUNECK, 2000).

Ainda nos anos 70, já existiam alguns trabalhos com interesses específicos pelas crenças de eficácia dos professores. Tendo como base a teoria da aprendizagem social de Rotter, dois estudos pioneiros da Rand Corporation (cf. ASHTON, 1984, 1985; DEMBO e GIBSON, 1985) precisam ser citados. Foi feita uma avaliação de professores em um distrito escolar empregando-se uma escala Lickert⁸ sobre dois itens. Esse método tornou-se base dos instrumentos atuais de medida das crenças de eficácia no ensino. O primeiro desses dois itens dizia: *“Quando a aprendizagem dos alunos vai mesmo mal, um(a) professor(a) não pode fazer muito porque a maior parte da motivação e desempenho do aluno depende de seu ambiente no lar”*. E o segundo: *“Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados”*.

⁸ Uma escala Likert, proposta por Rensis Likert em 1932, é uma escala onde os respondentes são solicitados não só a concordarem ou discordarem das afirmações, mas também a informarem qual o seu grau de concordância/discordância. A cada célula de resposta é atribuído um número que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação (Matar, 1997).

É importante notar que, somente após tais estudos é que a Teoria Social Cognitiva de Bandura passou a ser usada como referencial. Segundo a sua Teoria Social Cognitiva, as mudanças de comportamento, embora originalmente circunscritas a situações de terapia, são possíveis apenas na medida em que o indivíduo tiver um forte senso de auto-eficácia. Bzuneck (2000, p.119) explica que:

“O que determinará se uma pessoa irá iniciar comportamentos com os quais enfrente situações difíceis, envide esforços correspondentes e, a despeito de quaisquer obstáculos ou condições adversas, persista em seus propósitos, são suas expectativas de auto-eficácia, ou seja, suas convicções de que em capacidade de executar comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos e sem desistir no percurso”.

Por isso, numa determinada situação, o nível de motivação para uma situação específica, dependerá de quanto essa pessoa acredita positivamente nessa situação. Ainda nesse mesmo trabalho, Bandura distinguiu essa expectativa de eficácia da expectativa de resultado, pela qual são esperadas ótimas conseqüências de uma determinada ação. Podemos então dizer que temos duas crenças distintas: uma pessoa acredita que suas ações a levarão a determinada conseqüência, porém, pode não acreditar no “trajeto” por ela escolhido para realizar tal ação. Nesse caso, ela terá expectativas positivas relacionadas ao resultado, porém terá baixa crença de auto-eficácia (BZUNECK, 2000).

Após os estudos da Rand Corporation sobre as crenças de eficácia dos professores, Ashton e seus colaboradores (ASHTON, 1984, 1985), a partir dos anos 80, reportaram-se à teoria de Bandura quando iniciaram seus estudos sobre o senso de eficácia dos professores, especificamente. Ashton definiu este senso como o quanto o professor acredita ser capaz de influenciar a performance dos alunos. Foram consideradas algumas variáveis contextuais para a pesquisa como isolamento e falta de apoio da administração e dos colegas, para que fosse relevado o quão difícil é para os professores sustentar um nível alto de eficácia.

Na primeira pesquisa realizada, Ashton, Webb e Doda (ASHTON apud BZUNECK, 2000) entrevistaram 48 professores do ensino médio e utilizaram os mesmos dois itens dos estudos pioneiros da Rand Corporation. Tentando estabelecer

relações com a proposta de Bandura (1977), Ashton e seus colaboradores identificaram o primeiro item do teste da Rand Corporation como eficácia do ensino em geral, o que equivale à expectativa de resultado de Bandura. O segundo item foi identificado como indicador da eficácia pessoal no ensino, o que corresponderia à crença de auto-eficácia de Bandura. Assim, segundo os resultados, um professor pode ter graus diferentes de eficácia nos dois quesitos, pois tratam de medidas independentes. Por exemplo: um professor acredita que pode alcançar resultados positivos com um aluno mesmo que a família crie obstáculos para a aprendizagem. No entanto, não acredita que ele possa conseguir isso. Embora a sua crença de eficácia no ensino seja alta, não podemos dizer o mesmo da sua eficácia pessoal quanto ao seu ensino, ou seja, ele possui baixas crenças de eficácia no ensino.

Logo após esses estudos, Gibson e Dembo (1984, apud BZUNECK, 2000) elaboraram uma escala Likert com 30 itens para avaliar as crenças de eficácia de professores. Com a análise das respostas, foram identificados dois fatores denominados eficácia no ensino e eficácia pessoal, que refletem, segundo eles, a distinção original de Bandura (1977) entre expectativas de resultado e expectativas de eficácia, respectivamente. A metodologia usada nessa minha pesquisa segue essa mesma linha, inclusive utilizando uma adaptação do questionário elaborado por eles. Explicarei com detalhes no próximo capítulo.

Bzuneck (2000, p.121) chama a atenção para:

“ (...) as diferença terminológica entre esses autores, embora todos se considerem igualmente tributários de Bandura. “Para Ashton e colaboradores, eficácia pessoal no ensino, que é o melhor preditor do comportamento em relação aos alunos, é conceituada como uma integração de eficácia do ensino e eficácia pessoal. Por seu turno, Gibson e Dembo, para indicar a integração entre eficácia do ensino e eficácia pessoal, usa o conceito geral de auto-eficácia do professor”.

Apesar do enorme acervo de termos e conceitos, a distinção entre crença de eficácia no ensino e crença de eficácia pessoal no ensino tem sido feita e adotada por vários outros autores, que acreditam ser importante fazer essa distinção. Por ter adotado o questionário de Gibson e Dembo, usarei os termos segundo esses autores:

Eficácia do ensino: aparece à medida que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, ou que podem provocar mudanças nos alunos apesar de fatores extrínsecos.

Eficácia pessoal : a crença de que possui a capacidade de implementar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender.

Eficácia do professor: integração entre eficácia pessoal e eficácia do ensino.

2.1. Consequências das crenças de eficácia nos professores

Bandura (1986, 1993) resume em quatro principais itens as consequências de auto-eficácia percebida. Ela se reflete:

- *no estabelecimento de metas para si próprio:* o professor busca e enfrenta maiores desafios se possuir uma alta crença de auto-eficácia;
- *no grau de esforço que o professor investirá na tarefa:* o maior esforço provém das mais altas crenças de eficácia;
- *no grau de persistência na tarefa:* ao encontrar dificuldades, os professores com as melhores crenças de eficácia persistem por mais tempo;
- *na maneira pela qual a pessoa reagirá aos fracassos eventuais.*

Nas últimas décadas houve uma considerável produção de estudos sobre as crenças de eficácia tanto dos alunos quanto dos professores e, notou-se que as predições acima estão corretas. Seguem então alguns resultados de pesquisas:

- I. “Os escores nas crenças de eficácia apareceram como significativamente correlacionados com o nível de comprometimento com o ensino” (EVANS e TRIMBLE, 1986; BENZ et al, 1992; ROSS, 1995 apud BZUNECK, 2000) e disposição de continuar nessa função; “os professores com mais altas crenças de eficácia eram avaliados pelos seus supervisores como mais competentes” (TRENTHAM et al, 1985 apud BZUNECK, 2000).
- II. “Crenças mais altas de auto-eficácia relacionam-se positivamente, em nível significativo, com a disposição de adotar novas práticas em sala de aula, ou seja, estão associadas a espírito inovador de ensino” (SMYLIE, 1988 apud BZUNECK, 2000).
- III. “Relativamente a alunos portadores de problemas de aprendizagem e com comportamentos disruptivos em classe, os professores com altas crenças de eficácia

pessoal no ensino revelaram mais a convicção de que os procedimentos de remediação aplicáveis nesses casos dependem principalmente do próprio professor, e não de outras pessoas ou de fatores externos” (SOODAK e PODELL, 1994 apud BZUNECK, 2000).

- IV. Os professores com altos escores em eficácia pessoal tinham maior probabilidade de construírem um ambiente favorável à aprendizagem, na qual os alunos apareciam como participantes ativos, não ansiosos, com maior rendimento em matemática em línguas. Tais professores se destacavam pelo hábil controle da sala, proveniente de uma crença específica de poderem exercer tal controle; verificação do progresso, com uso adequado do elogio e ausência de críticas negativistas; aceitação das idéias dos alunos e atenção individualizada às suas necessidades. Isso foi mostrado tanto nos estudos da Rand Corporation (GIBSON E DEMBO, 1984), como nos de Ashton (1985).
- V. Estudantes em formação para o magistério, com alto senso de eficácia pessoal e, simultaneamente, de eficácia quanto ao ensino, adotam uma ideologia de controle mais humanística no trato com seus alunos, o que indica acreditarem poder influenciá-los sem autoritarismo.

Resumindo, as altas crenças de eficácia dos professores relacionaram-se com:

- a) Melhor desempenho dos alunos
- b) Incremento das crenças de auto-eficácia dos próprios alunos, considerada fator determinante da motivação dos professores;
- c) Adoção de estratégias mais adequadas para lidar com os alunos, especialmente os alunos com problemas de aprendizagem e disciplina.

2.2. Origem das crenças de auto-eficácia nos professores

O comportamento dos alunos, as séries escolares, o tempo de exercício do magistério e até a idade do professor são fatores que afetam as crenças de eficácia dos professores.

A crença de eficácia dos professores aparece relacionada ao desempenho dos alunos, ou seja, pode-se dizer que ocorre uma influência mútua entre as reações dos alunos e as crenças de eficácia dos professores e, vice-versa. Os alunos que têm reações positivas perante o professor os levam a acreditarem mais em suas capacidades,

melhorando sua motivação para que continuem planejando e propondo novos desafios aos próprios alunos. Já os alunos que têm reações negativas leva o professor a questionar sobre suas competências e habilidades necessárias para o ensino, questionando também a sua eficácia pessoal.

Outro fator que afeta a auto-eficácia dos professores são as séries escolares bem como a época de suas vidas em que lecionam. *“Professores em fase de formação que possuem baixa confiança nas suas habilidades de ensino tinham as mais altas crenças de eficácia geral no ensino”* (DEMBO e GIBSON, 1985 apud BZUNECK, 2000). Mas essa crença ficava menor com a experiência.

Foi descoberto também que a idade cronológica que os professores começam a ensinar é um fator relevante para a auto-eficácia. Aqueles que iniciaram a profissão com mais idade, após terem exercido outra profissão, mostraram um maior interesse e um maior senso de compromisso, além de mais interesse intrínseco pelo trabalho e mais altas crenças de eficácia que os mais jovens, nas mesmas condições (CHESTER e BEAUDIN, 1995 apud BZUNECK, 2000). Pode-se explicar tal fato pelo amadurecimento da opção vocacional da pessoa aliada à crença de exercer uma nova tarefa eficazmente.

Outro ponto a ser levantado também é o fato de que os professores com idades mais avançadas e com mais tempo de magistério possuem a crença de eficácia no ensino mais baixa do que a sua crença de eficácia pessoal (BZUNECK, 1997). Baseando nessas descobertas, podemos salientar dois pontos: o primeiro é que *“(...)as crenças de eficácia pessoal dos professores tendem a ser mais otimistas que as de eficácia do ensino(...)*. Pode aí estar configurado um caso típico de viés de auto-apresentação ou de positividade, associado à auto-imagem” (WILSON, 1985 apud BZUNECK, 2000). Porém, numa avaliação de caráter metodológico, Woolfolk e Hoy (1990 apud BZUNECK, 2000) levantaram hipótese de que essa diferença de escores entre a eficácia pessoal e a eficácia do ensino aconteceu pelo fato de que a maioria dos itens relacionados à eficácia do ensino está redigida na forma negativa (*“... um professor não pode fazer muito”, ou “... não pode atingir muitos alunos”*), contrariamente aos da eficácia pessoal.

O segundo ponto revelado nas pesquisas é que *“os professores com muitos anos de magistério e, portanto, com mais idade, revelam redução significativa nas crenças de eficácia do ensino”* (BZUNECK, 2000). A explicação desse fato se deve pelas experiências pessoais de fracasso anteriores, mas não somente por elas, pois tais crenças

não costumam apresentar tal nível de rebaixamento. As outras variáveis não foram detectadas pelas medidas da pesquisa. Para Ross et al (1996, apud BZUNECK, 2000) nenhuma influência das faixas etárias sobre a crença de eficácia do professor foi encontrada; o que seria decisivo na construção de tais crenças não seria o tempo decorrido ou a faixa etária, e sim as influências intrapessoais ou ambientais ou outras vivências pessoais decorridas ao longo de suas vidas.

Até o momento, pode-se atribuir essas variações nas crenças de eficácia a fatores ambientais ligados ao “caráter comunitário da profissão de ensinar” (BZUNECK, 2000, p.127), ou seja o fato dos professores conviverem e trabalharem conjuntamente nas escolas.

2.3. Crenças coletivas de eficácia e influências de grupo

“As crenças de eficácia dos professores acabam por assumir uma característica coletiva pelo fato de eles interagirem socialmente, trabalharem juntos, defrontarem-se com problemas similares, buscarem os mesmos objetivos e sofrerem enquanto grupo as mesmas limitações e obstáculos”.(BANDURA, 1986, 1993; DEMBO e GIBSON, 1984; PAJARES, 1996; SHACHAR e SHMUELEWITZ, 1997 apud BZUNECK, 2000)

Considerando essa afirmação, pode-se questionar se as crenças individuais de eficácia do ensino são realmente individuais. A partir disso pode-se prever, então, que: *“(...) quando forem baixas essas crenças no conjunto de professores e administradores de uma unidade escolar, o primeiro impacto negativo ocorrerá com o nível de metas acadêmicas a serem estabelecidas”* .(BZUNECK, 2000, p.182)

Desta forma, é preciso que seja conhecido os mecanismos psicológicos subjacentes às crenças coletivas de eficácia. Pajares (1992 apud BZUNECK, 2000) aponta, entre os processos que explica a formação ou a mudança das crenças de eficácia coletiva, o processo de aculturação⁹. Bzuneck (2000) argumenta que:

⁹ Processo pelo qual cada indivíduo absorve elementos culturais de seu meio (BZUNECK, 2000)

“Aí ocorre tipicamente uma aprendizagem incidental, que envolve observação e imitação, comunicação verbal, participação e, por fim, assimilação, na mesma linha dos fatores que Bandura (1986) propôs como fontes de informação processada pelo indivíduo: experiências vicariantes e persuasão verbal.”

Não é o caso de sobrestimar a importância das crenças de eficácia dos professores, pois outras variáveis podem ser até mais relevantes (SCHUNK, 1991 apud BZUNECK, 2000) e por isso ninguém está dispensado de melhorar as condições ambientais para que estas se tornem favoráveis à eficácia do ensino. Entretanto, cabe lembrar o que Bandura (1986, 1993) sustenta, apoiando nos dados de pesquisas (BZUNECK, 2000, p. 132):

“(...)o clima de uma sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as conseqüências de motivação e de performance dos alunos, são determinados em boa parte pelas crenças de auto-eficácia de quem está presidindo à classe. A consideração dessa variável pessoal deve, portanto, e como ponto de partida, fazer parte das providências e iniciativas de todos aqueles que se preocupam com a qualidade dos produtos educacionais e com o próprio bem-estar dos professores.”

2.4. A auto-eficácia e os professores de Educação Física

Há uma enorme escassez de pesquisas envolvendo os professores de Educação Física e a sua auto-eficácia. Os materiais existentes são pesquisas feitas com professores de outras disciplinas, as quais são ministradas dentro de uma sala de aula, com outras condições de aprendizagem e outras exigências de comportamento dos alunos. Para esses professores, como já citado anteriormente, o barulho, a conversa e uma postura inadequada em sala de aula podem revelar desinteresse do aluno e, conseqüentemente, uma “quebra” na motivação do professor. Isso fará com que ele acredite menos em si próprio e conseqüentemente, afetará todo o seu rendimento como professor (BZUNECK, 2000).

Um dos motivos que pode fazer com que a auto-eficácia pessoal do professor seja alterada é o mau-comportamento de seus alunos. Mas o que seria esse mau-comportamento? Como caracterizar a indisciplina nas aulas de Educação Física? Barulho? Conversa? Com certeza, se perguntarmos para os professores que ministram outras disciplinas que não a Educação Física, e dependem da obediência dos corpos dos alunos para fazerem suas aulas renderem, eles dirão que esses fatores fazem parte da lista dos maus-comportamentos. Porém, numa aula de Educação Física, a conversa e o barulho podem ser extremamente motivantes para o professor, pois esses podem ser sinais de participação da aula. Essa observação faz com que seja revisto o conceito de mau-comportamento nessas aulas.

Percebe-se então que, apesar de ser uma disciplina curricular como todas as outras, a Educação Física tem suas peculiaridades e, muito do que se fala sobre as outras disciplinas não pode ser simplesmente transferido para ela, até porque na própria teoria da auto-eficácia, Bandura (1986) destaca as peculiaridades e particularidades de cada situação/tarefa na construção do senso de eficácia pessoal. Acredito que essa disciplina seja tão importante quanto as outras e merece a mesma atenção e seriedade em relação a estudos e pesquisas.

Pelas suas peculiaridades, acredito que os estudos em torno do professor de Educação Física terão divergências daqueles feitos com professores dos outros componentes curriculares. O professor de Educação Física é um professor como todos os outros, tem seus medos, seus anseios, sua maneira de sistematizar e conduzir uma aula, sua confiança em si mesmo. Sua motivação tem um peso muito grande quando vai demonstrar ou ensinar uma atividade. E, por esse motivo, acredito que a auto-eficácia possui uma grande parcela de influência no sucesso de uma aula.

A auto-confiança¹⁰ de um professor é fundamental para que os objetivos da aula sejam alcançados. Um dos fatores determinantes dessa auto-confiança do professor é o domínio do conteúdo da aula, ou seja, o professor deve ter um conhecimento profundo daquilo que será ensinado. Nesse caso, o professor de Educação Física se encaixa, e

¹⁰ Existem dois componentes da auto-estima (vide cap 1): a auto-confiança e o auto-respeito. A auto-confiança diz respeito à segurança em sua capacidade mental. Não quer dizer que você acredite que nunca cometerá erros, mas que é possível aprender a partir deles. Se não temos auto-confiança, ficamos com medo de errar e não nos sentimos capazes de tomar decisões. A auto-confiança é cultivada em um ambiente racional, em que crescemos compreendendo aquilo que nos cerca. (Almeida, E., www.lincx.com.br/lincx/orientacao/prevencao/autoestima.html)

muito. Acredito que os professores de Educação Física não precisam necessariamente saber realizar uma determinada tarefa, motoramente falando. Basta que ele domine o conteúdo. O essencial de um professor de Educação Física é saber ensinar seus alunos e mostrar caminhos para que ele consiga realizá-las. Exemplo: um professor pode ensinar seus alunos a fazerem um rolamento de frente numa aula de ginástica artística, mesmo que ele não consiga realizar tal ato. O que importa no momento do ensinar é a confiança que o professor passa ao seu aluno por saber como ensiná-lo a fazer o rolamento e mostrá-lo que domina o conteúdo e a didática para tornar o aprendizado possível. O aluno se sente seguro com as instruções e com o auxílio do professor e acaba realizando o que lhe foi proposto.

Diferentemente, os professores das outras disciplinas escolares necessitam, além de saber ensinar, saber resolver os exercícios propostos. O “ensinar sem saber fazer” exige uma auto-eficácia muito alta por parte do professor de Educação Física, tanto uma eficácia pessoal quanto uma eficácia no ensino. Ele deve acreditar ser capaz de ensinar ao seu aluno coisas que ele pode não saber realizar e, ao mesmo tempo, deve confiar na metodologia de ensino utilizada para fazer o aluno aprender. É complicado entender, mas experimente fazer um mortal com a ajuda de um professor que não se apresenta muito seguro de si e que apresentou a você um método de realização duvidoso. Com certeza você não realiza o mortal, desiste antes de tentar. Por isso que, acima de tudo, o professor de Educação Física deve ter uma eficácia pessoal elevada, algo que lhe dê confiança e firmeza nos seus atos e nos seus discursos, que convença-o antes de convencer seus alunos e que transmita segurança, confiança e domínio do conhecimento e/ou habilidade a ser ensinada. Como os professores dos outros componentes curriculares, o discurso do professor de Educação Física deve ser algo convincente, que mostre o lado lúdico e alternativo do aprender, mas que imponha respeito à disciplina, estabelecendo limites para que a aula não vire algo sem conteúdo. “Os temas da cultura corporal expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62)”.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS

- identificar e descrever a percepção de auto-eficácia dos professores de Educação Física,
- analisar a auto-eficácia percebida, segundo a dimensão proposta no trabalho (eficácia pessoal e eficácia no ensino) e
- analisar a relação do nível das dimensões da auto-eficácia do professor com a variável pessoal em questão (no caso, o tempo de docência do professor)

CAPÍTULO 4: O MÉTODO

O *Teacher Efficacy Scale (TES)* é um questionário desenvolvido por Gibson e Dembo (1984) com o objetivo de avaliar o sentido de eficácia do professor. A teoria que apoia esse questionário assume que a eficácia do professor é multidimensional, consistindo em duas dimensões que correspondem às do modelo de eficácia proposto por Bandura (1977).

O *TES* inclui 16 itens que avaliam dois fatores: um fator, que inclui nove itens, responsável por avaliar o sentido de eficácia pessoal do professor ou, mais especificamente, a crença de que possui a capacidade para implementar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender. O outro fator representa a crença do professor em relação a eficácia do ensino ou do seu resultado. Aparece a medida que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, ou que podem provocar mudanças nos alunos apesar de fatores extrínsecos (RIBEIRO, 1988).

A primeira versão desse questionário possuía 53 itens construídos a partir de entrevistas realizadas com 90 professores, e a partir da análise da investigação que abordava características dos professores que podiam ser identificados de modo semelhante ao sentido de eficácia. O resultado de uma primeira análise foi a eliminação de 23 itens, reduzindo o questionário a 30 itens. Esses 30 itens foram submetidos a análise fatorial, a qual resultou na presente escala, com 16 itens (RIBEIRO, 1988).

O questionário é de auto-preenchimento e se deve assinalar, numa escala tipo Likert, a resposta referente a posição que corresponde a uma ordenação, em seis posições, de concordância ou discordância, com a afirmação explícita, entre “discordo em absoluto” até “concordo em absoluto”, com graduações intermediárias. Cada professor que responde o questionário obtém duas notas do TES. Uma corresponde à medida da auto-eficácia, ou da eficácia pessoal, que varia entre 9 e 54. Quanto mais elevado este valor, maior a expectativa de eficácia pessoal. A outra medida, que corresponde à expectativa de eficácia no ensino, ou expectativa de resultado, varia entre 7 e 42. Quanto mais baixo este valor, maior a expectativa de resultado. As questões que correspondem à eficácia de resultado são as que possuem “asteriscos” (*) (vide questionário formatado no anexo 1).

O questionário é de auto-preenchimento e não exige condições especiais para ser preenchido, além de não levar mais do que 10 minutos para isso. As instruções estão apresentadas na parte superior da folha do questionário. Os resultados dos questionários

fornece informações sobre as crenças do professor acerca da sua capacidade de realizar um ensino mais competente e acerca das suas crenças sobre o seu ensino atualmente. Não é um instrumento passível de ser utilizado para fazer diagnóstico (RIBEIRO, 1988).

4.1. Os participantes

Os participantes dessa minha pesquisa são os professores e professoras de Educação Física que atuam na educação formal.

O questionário foi aplicado em 32 professores de Educação Física, tanto da rede pública quanto da rede particular e que atuam também em diferentes ciclos escolares (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Foi aplicado tanto em homens quanto em mulheres, mas obrigatoriamente atuantes na educação formal.

Procurei aplicar o questionário em diferentes escolas da cidade de Campinas, a fim de abranger escolas de diferentes níveis socioeconômicos e diferentes formas de direção, de modo a considerar variáveis contextuais para avaliar as causas que levam os professores a terem um baixo ou alto nível de eficácia.

Optei por dividir os questionários em três grupos, para que ficasse mais fácil sua análise, posteriormente. Os grupos foram divididos obedecendo a proposta inicial do trabalho que era a comparação das crenças de eficácia pessoal e do ensino entre professores com diferentes tempos de docência. Os grupos foram formados da seguinte forma:

- **grupo 1:** formado pelos professores de Educação Física com o tempo de docência igual ou superior a 11 anos. Possui um total de 11 questionários. Todos os professores possuíam a licenciatura.
- **grupo 2:** formado pelos professores de Educação Física com o tempo de docência igual ou entre 1 e 10 anos. Possui um total de 12 questionários. Quatro professores desse grupo já ministravam aulas desde antes de entrarem na faculdade. Ainda estão cursando a faculdade de Educação Física. Não considerei como estagiários, pois já possuem direitos e deveres de professor.
- **grupo 3:** formado pelos professores de Educação Física que ainda estão estagiando. Possui um total de 9 questionários. Todas as pessoas desse grupo são estagiários (as) e, atualmente estão cursando Educação Física.

4.2. O Material

Foi feito, inicialmente, um estudo piloto em 15 professores de Educação Física para que pudesse esclarecer possíveis dúvidas no texto do questionário. As dúvidas a que me refiro são meramente conceituais, ou seja, algumas palavras precisavam ser adaptadas para o contexto da Educação Física. O primeiro questionário aplicado foi o de Gibson & Dembo, 1984; adaptado por J.L.P.Ribeiro, em 1988 (anexo 1).

Responderam aos questionários (piloto ou reformulado) tanto professores quanto professoras de diferentes escolas de Campinas, tanto públicas, quanto particulares, com diferentes experiências (tempo de docência, ciclo escolar...).

No alto da folha do questionário constavam instruções para que ele fosse respondido corretamente. A escala de respostas varia de 1 a 6. Nessas instruções havia o significado de cada número sendo que: assinalaria o 1 se a pessoa discordasse em absoluto; o 2 se discordasse moderadamente; o 3 se discordasse levemente, mais do que concordasse; o 4 se concordasse levemente, mais do que discordasse, o 5 se concordasse moderadamente, e o 6 se concordasse em absoluto.

Seguem abaixo as questões que faziam parte do questionário aplicado no estudo piloto (para o acesso ao questionário completo e formatado, vide anexo 1):

- 1) Quando um aluno faz melhor do que é costume, freqüentemente, isso acontece porque eu faço um esforço extra.
- 2) *O tempo que os alunos passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente caseiro.
- 3) *O que o estudante pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o ambiente (cultura) familiar.
- 4) *Se os alunos não são disciplinados em casa, eles não são capazes de aceitar a disciplina da escola, ou outra.
- 5) Quando um aluno está a ter dificuldades com um assunto, sou capaz de ajustar tal assunto ao nível do aluno.
- 6) Quando um aluno consegue uma nota melhor do que é costume, isso deve-se a que encontrei uma maneira melhor de o ensinar.

- 7) Quando eu realmente tento, eu consigo melhorar os resultados mesmo com os piores alunos.
- 8) *O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente caseiro dos alunos é o que mais influencia os resultados.
- 9) Quando as notas dos alunos melhoram, isso normalmente deve-se a eu ter encontrado maneiras mais eficientes de os ensinar.
- 10) Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente a eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito.
- 11) *Se os pais trabalharem mais com os seus filhos eu posso fazer melhor.
- 12) Se o aluno não se lembra da informação que dei na lição anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima lição.
- 13) Se o aluno se porta mal na minha aula, ou se faz barulho, eu sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.
- 14) *A influência da experiência de cada aluno, pode ser superada por um bom professor.
- 15) Se um aluno meu não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do aluno.
- 16) *Mesmo um professor com boas aptidões de ensino não consegue chegar a muitos alunos.

Após a análise desses 15 questionários, percebi alguns problemas terminológicos que dificultaram o entendimento do mesmo. Por causa disso, achei viável uma “re-adaptação” para que as questões se encaixassem melhor no universo da Educação Física.

Segue abaixo, as adaptações feitas no questionário:

- **Questão 2 e 8:** Troca da expressão “ambiente caseiro” por “ambiente familiar”, por melhor se ajustar a nossa língua, considerando que o questionário estava em português de Portugal.
- **Questão 5:** Troca da palavra “assunto” por “atividade”, para que melhor se enquadre na disciplina de Educação Física.
- **Questão 6 e 9:** Troca da palavra “nota” por “desempenho”, pois nem toda escola possui uma avaliação com notas para a disciplina de Educação Física.

- **Questão 10:** Troca da palavra “conceito” por “conteúdo”. Na Educação Física, pela nossa formação acadêmica, trabalhamos com conteúdos da cultura corporal, por isso a mudança.
- **Questão 12:** Troca da palavra “lição” por “aula”. As informações são dadas no decorrer da aula, para a explicação das atividades que serão propostas.
- **Questão 13:** Exclusão da expressão “ou se faz muito barulho” – não podemos dizer que um aluno é indisciplinado numa aula de Educação Física por causa do barulho que faz. A aula de Educação Física permite, em algumas atividades, a expressividade pelo “barulho”.

Após essas adaptações, as questões referentes ao questionário reformulado apresentam-se da seguinte forma: (o questionário readaptado e formatado está no anexo2)

I) SEXO: () feminino () masculino

II) TEMPO DE DOCÊNCIA: _____ anos

III) TIPO DE ESCOLA EM QUE ATUA: () pública () particular () ambas

IV) CICLO EM QUE ATUA: () educação infantil () ensino fundamental
() ensino médio

V) POSSUI LICENCIATURA? () sim () não

- 1) Quando um aluno faz melhor do que é costume, freqüentemente isso acontece porque eu faço um esforço extra.
- 2) * O tempo que os alunos passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente familiar.
- 3) * O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o ambiente (cultura) familiar.
- 4) * Se os alunos **não** são disciplinados em casa, eles **não** serão capazes de aceitar a disciplina da escola, ou qualquer outra.
- 5) Quando um aluno apresenta dificuldades perante uma atividade, sou capaz de adaptar tal atividade ao nível do aluno.
- 6) Quando um aluno consegue desempenhar uma atividade melhor do que é costume, isso acontece porque eu encontrei uma maneira melhor de o ensinar.
- 7) Quando eu realmente tento, eu consigo melhorar os resultados, mesmo com os piores alunos.

- 8) * O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente familiar dos alunos é o que mais influencia os resultados.
- 9) Quando o desempenho dos alunos melhora, isso normalmente deve-se a que eu encontrei maneiras mais eficientes de os ensinar.
- 10) Se um aluno domina um novo conteúdo rapidamente, isso se deve provavelmente ao meu conhecimento das etapas necessárias para o ensino desse conteúdo.
- 11) * Se os pais trabalharem mais com seus filhos, eu poderei fazer melhor.
- 12) Se o aluno não se lembra da informação que dei na aula anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima aula.
- 13) Se o aluno se comporta mal na minha aula, sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.
- 14) * A influência da experiência de cada aluno pode ser superada por um bom professor.
- 15) Se um aluno meu não consegue realizar uma atividade, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do aluno.
- 16) * Um professor não consegue chegar a muitos alunos, mesmo tendo boas aptidões de ensino.

Neste questionário reformulado, acrescentei algumas perguntas no início para adquirir alguns dados pessoais do professor, sendo essa uma estratégia para uma melhor análise dos dados, posteriormente.

Pretendia com essa pequena “anamnese”, descobrir se, essencialmente, o tempo de docência influencia a auto-eficácia do professor, tanto a pessoal, quanto a do ensino e, associar fatores como: tipo de escola, fase do ciclo escolar que leciona, sexo e o título de licenciatura com uma possível alteração na crença de eficácia do professor.

As questões que medem a eficácia do ensino tem seu escore com uma variação de 7 a 42 e quanto mais baixo esse valor, melhor a eficácia do ensino. Já as demais, que medem a eficácia pessoal, tem seu escore com variação de 9 a 54 e, quanto mais alto for o escore, maior é a eficácia pessoal. É importante ressaltar que, no questionário entregue aos professores, a distinção das questões pelo asterisco não existia, para que não influenciasse nas suas respostas.

4.3. O Procedimento

Os procedimentos de entrega diferiram de escola para escola. Em algumas, consegui me programar para entregar os questionários aos professores quando estivessem em "janelas" ou no intervalo de suas aulas. Estes responderam imediatamente. Já em outras escolas, não consegui ter a mesma organização. Deixei os questionários com os professores, dei as instruções e busquei-os no dia seguinte. Alguns professores, mesmo tendo tempo para responder o questionário, acharam-no denso¹¹ e pediram mais tempo para respondê-lo, a fim de refletir mais sobre as questões. Como já dito anteriormente, todas as informações puderam ser dadas em caso de dúvida, desde que não compromettesse e não influenciasse a resposta do professor.

É importante ressaltar que, os 15 professores que participaram do estudo piloto não responderam ao questionário reformulado.

¹¹ Alguns professores acharam que o questionário exigia um tempo para responder, pois as questões exigiam reflexão.

CAPÍTULO 5: PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Nesse capítulo, mostrarei os resultados da pesquisa de campo. Os 32 questionários foram analisados um a um, somando os escores da eficácia pessoal e da eficácia do ensino. Só para que os resultados fiquem mais claros, repetirei as divisões dos grupos:

- **grupo 1:** formado pelos professores de Educação Física com o tempo de docência igual ou superior a 11 anos. Possui um total de 11 questionários. Todos os professores possuíam a licenciatura.
- **grupo 2:** formado pelos professores de Educação Física com o tempo de docência igual ou entre 1 e 10 anos. Possui um total de 12 questionários. Quatro professores desse grupo já ministravam aulas desde antes de entrarem na faculdade. Ainda estão cursando a faculdade de Educação Física.
- **grupo 3:** formado pelos professores de Educação Física que ainda estão estagiando. Possui um total de 9 questionários. Todas as pessoas desse grupo são estagiários (as) e, atualmente estão cursando Educação Física.

Eis os escores de cada um dos grupos:

GRUPO 1	Escore máximo	Escore obtido	Média do grupo
Eficácia pessoal	594	455	41,37
Eficácia do ensino	462	290	26,37
Eficácia do professor	1056	745	67,73

GRUPO 2	Escore máximo	Escore obtido	Média do grupo
Eficácia pessoal	648	545	45,42
Eficácia do ensino	504	291	24,25
Eficácia do professor	1152	836	69,67

GRUPO 3	Escore máximo	Escore obtido	Média do grupo
Eficácia pessoal	486	352	39,12
Eficácia do ensino	378	216	24
Eficácia do professor	864	568	63,12

Explicando as tabelas...

É importante lembrar que o questionário possui 9 questões sobre a eficácia pessoal e 7 questões sobre a eficácia do ensino. Considerando esses valores, o escore máximo de eficácia pessoal que um professor poderá atingir será $9 \text{ (questões)} \times 6 \text{ (valor máximo da escala)} = 54$ pontos. O mesmo acontece para a eficácia do ensino, com as devidas mudanças: $7 \text{ (nº de questões)} \times 6 \text{ (valor máximo da escala)} = 49$. Sendo assim a eficácia do professor é facilmente calculada pela soma das duas anteriores. Tendo esses dados, calculei o escore máximo que o grupo poderia alcançar, com relação aos três itens: nº de questionários do grupo $\times 9$, para obter o escore máximo de eficácia pessoal e nº de questionários do grupo $\times 7$, para obter o escore máximo da eficácia do ensino, e a soma dos dois, para obter a eficácia do professor. Ao lado do escore máximo, está o escore obtido pelo grupo, conseguido pela soma do escore total de todos os

questionários do grupo. Por último, a média do grupo, obtida através da divisão do escore obtido pelo número de participantes do grupo. Esse será o ponto de comparação dos grupos.

É importante lembrar que, a eficácia do ensino é melhor quando seu escore for mais baixo. Por motivos comparativos, os escores apresentados são os máximos então, farei uma comparação decrescente.

Analisando as médias:

Podemos ver que a média de eficácia pessoal do grupo 2 foi a mais alta de todas, tendo o grupo 1 em segundo lugar e o grupo 3 em terceiro. Porém, analisando as médias da eficácia do ensino, o grupo 1 possui a maior, seguida do grupo 2 e por fim do grupo 3.

Através desses dados dos questionários podemos afirmar que:

- 1) Se quanto mais alto o escore das questões relacionadas à eficácia pessoal, melhor é a eficácia pessoal, então o grupo 2 é o que possui a melhor eficácia pessoal.
- 2) Se quanto mais baixo o escore das questões relacionadas à eficácia do ensino, melhor é a eficácia do ensino, podemos então dizer que o grupo 3, dos estagiários possui a melhor eficácia do ensino.

Para um melhor entendimento:

Eficácia pessoal – quanto maior a média do grupo, melhor é a eficácia pessoal

Colocação	Grupo	médias
1º lugar	Grupo 2	45,42
2º lugar	Grupo 1	41,37
3º lugar	Grupo 3	39,12

Eficácia do ensino – quanto menor a média do grupo, maior a eficácia do ensino

Colocação	Grupo	médias
1º lugar	Grupo 3	24
2º lugar	Grupo 2	24,25
3º lugar	Grupo 1	26,37

Podemos comparar esses resultados com os apresentados por Bzuneck (2000) e que foram citados no capítulo 2 dessa monografia. Bzuneck (1997) concluiu que:

“(...) as professoras de faixa etária mais avançada e com mais tempo de serviço acusaram escores significativamente mais baixos na medida de crença de eficácia do ensino, mas não em eficácia pessoal: como grupo, mostraram uma significativa descrença quanto à capacidade de as professoras em geral exercerem influências decisivas sobre seus alunos.”

Comparando esse resultado com o obtido acima, podemos dizer que os professores e professoras de Educação Física com maior tempo de exercício da profissão (grupo1) também estão descrentes, como grupo, às suas capacidades de exercerem influências decisivas sobre seus alunos. Porém, apesar de terem uma baixa crença de eficácia do ensino, não possuem uma baixa crença de eficácia pessoal. Só perdem para o grupo 2, que seriam os professores que possuem de 1 a 10 anos de exercício da profissão¹².

Como já dito anteriormente no capítulo 2, para Ross et al (1996 apud BZUNECK,2000) o fator decisivo no estabelecimento das auto-crenças pode estar relacionado com determinadas influências intrapessoais ou ambientais, ou até fases que esses professores passaram ao longo dos anos. Pode-se entender, então, que as crenças são estabelecidas pela própria experiência da profissão, saber o que dá certo e o que dá errado por já ter experienciado a situação anteriormente. Por isso, a baixa crença de eficácia do ensino. E isso também explicaria a alta crença de eficácia do ensino por parte dos estagiários. A pouca experiência não proporciona uma descrença em determinados métodos de ensino.

Uma outra análise que podemos fazer é a comparativa entre os escores dos dois itens analisados. Para isso, deve-se estabelecer porcentagens para que a comparação possa ser feita, pois temos números de questões diferentes e valores máximos diferentes também. A porcentagem foi tirada a partir do escore máximo.

¹² Entender “o tempo de exercício da profissão” como o tempo de docência na educação formal.

	Eficácia pessoal	Eficácia do ensino
Grupo 1	76,6%	62,77%
Grupo 2	84,1%	57,74%
Grupo 3	72,43%	57,14%

Vale lembrar que, quanto mais alta a porcentagem da eficácia pessoal, melhor é a eficácia pessoal do grupo, e quanto mais baixa a eficácia do ensino, melhor é a eficácia do ensino dentro do grupo. No caso dessa pesquisa, as porcentagens de eficácia pessoal dos três grupos estão acima dos 70%, o que é um bom sinal. Já, em relação à eficácia do ensino, todas as porcentagens dos grupos também estão acima dos 50%, o que não é bom, pois se essa crença estivesse otimista, deveria estar abaixo dos 50%. Concluindo: os professores de Educação Física analisados possuem uma crença de eficácia pessoal mais otimista do que a crença de eficácia do ensino.

Segundo Brousseau et al (1988 apud BZUNECK, 2000) e Shachar e Shmuelewitz (1997 apud BZUNECK, 2000), “as crenças de eficácia pessoal dos professores (...) tendem a ser mais otimistas que as de eficácia do ensino, não importando o decorrer do tempo de serviço ou as experiências enquanto alunos”. Pode-se perceber, então, que nesse ponto, as pesquisas se convergem.

Por curiosidade:

Outro aspecto a ser observado também é em relação ao tipo das escolas. Segundo algumas descobertas citadas por Bzuneck (2000),

“ O clima geral da escola tem impacto considerável: notaram-se aumentos das crenças de eficácia dos professores que percebiam em suas escolas altos níveis de colaboração entre eles mesmos e com os supervisores (CHESTER e BEAUDIN, 1996; IMANTS e BRABANDER, 1996; ROSS, 1995 apud BZUNECK, 2000). ”

Levando isso em consideração, achei interessante comparar as crenças de eficácia entre professores de Educação Física do ensino público e do ensino particular. Para isso, os grupos iniciais foram desfeitos e os professores que davam aula em ambas escolas tiveram seus questionários anulados. Eis os resultados:

ESCOLA PÚBLICA	Escore máximo	Escore obtido	Média do grupo
Eficácia pessoal	702	538	41,4
Eficácia do ensino	546	322	24,77

ESCOLA PARTICULAR	Escore máximo	Escore obtido	Média do grupo
Eficácia pessoal	864	670	42
Eficácia do ensino	672	395	24,7

Quanto à eficácia pessoal, podemos perceber que os professores que dão aulas nas escolas particulares têm um escore um pouco maior. Podemos deduzir que a escola particular fornece um ambiente de trabalho com níveis de colaboração um pouco mais altos que a escola pública.

Porém, se analisarmos a eficácia do ensino, tanto os professores de Educação Física da escola particular quanto da pública tiveram uma média relativamente igual, mostrando uma eficácia do ensino baixa. Esses resultados representam aproximadamente 59% do escore máximo. Podemos dizer então, que, a baixa crença de eficácia do ensino dos professores de Educação Física não tem relações diretas com o tipo de escola em que atuam.

CAPÍTULO 6: CRONOGRAMA

O trabalho foi dividido da seguinte forma:

[illegible]

BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action* – a social cognitive theory. New Jersey, Prentice Hall. Inc., Englewood Cliffs,; 1986
- BZUNECK, J. A. *As crenças de auto-eficácia dos professores*. In : SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (orgs). *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo:Cortez, 1992
- MATTAR, F.. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas, 1997.
- NERI, A. L. *O conceito de Auto-eficácia na teoria Social Cognitiva de Bandura*.,1986
- WOOLFOLK,A. E. *Psicologia da Educação*. 7ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000, cap. 6 - p.201-204, cap 11- p. 342- 345

NA INTERNET

- ABASCAL, E. G. F. . *Auto-Eficácia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. 1999. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain. Disponível em: <http://reme.uji.es/articulos/agxfee9232111100/texto.html> – acesso em: 01/09/2003
- ALMEIDA, E. – *A auto-confiança* .Disponível em: www.lincx.com.br/lincx/orientacao/prevencao/autoestima.html - acesso em: 14/11/03
- BOEREE, G. *BANDURA – biography*. Disponível em: www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html acesso em 27/08/2003
- Albert Bandura: Biographical Sketch. Disponível em: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/bandurabio.html> – acesso em 27/08/2003

- BROWN, K. M.. *Overview of the Social Cognitive Theory*. 1998 – University of South Florida. Disponível em:
[http:// www.med.usf.edu/Knrbrown/Social Cognitive Theory Overview.htm](http://www.med.usf.edu/Knrbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.htm)
– acesso em 25/09/2003.
- PAJARES,F. *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Disponível em: : <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> – Acesso em 24/09/2003.
- PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. *Self-Beliefs and School Success: self-Efficacy, self-concept and school achievement*. 2001. Ablex Publishing, London. Disponível em: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpassages.html> – Acesso em 24/09/2003
- EMORY EDUCATION. *Research Instruments*. Disponível em:
<http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm> – acesso em 01/09/2003
- RIBEIRO, J.L.P. *Avaliação da auto-eficácia do professor*. Disponível em:
<http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACI2.htm> – acesso em 13/06/2003

ANEXO 1

ESCALA DE EFICÁCIA DO PROFESSOR

(Gibson & Dembo, 1984; adaptada por JLP Ribeiro, 1988)

Por favor responda ao questionário apresentado em baixo assinalando à frente de cada frase o 1 se discorda em absoluto; o 2 se discorda moderadamente; o 3 se discorda levemente, mais do que concorda; o 4 se concorda levemente, mais do que discorda, o 5 se concorda moderadamente, e o 6 se concorda em absoluto.

	1	2	3	4	5	6
Quando um aluno faz melhor do que é costume, frequentemente, isso acontece porque eu faço um esforço extra.	1	2	3	4	5	6
*O tempo que os alunos passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente caseiro.	1	2	3	4	5	6
*O que o estudante pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o ambiente (cultura) familiar.	1	2	3	4	5	6
*Se os alunos não são disciplinados em casa, eles não são capazes de aceitar a disciplina da escola, ou outra.	1	2	3	4	5	6
Quando um aluno está a ter dificuldades com um assunto, sou capaz de ajustar tal assunto ao nível do aluno.	1	2	3	4	5	6
Quando um aluno consegue uma nota melhor do que é costume, isso deve-se a que encontrei uma maneira melhor de o ensinar.	1	2	3	4	5	6
Quando eu realmente tento, eu consigo melhorar os resultados mesmo com os piores alunos.	1	2	3	4	5	6
*O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente caseiro dos alunos é o que mais influencia os resultados.	1	2	3	4	5	6
Quando as notas dos alunos melhoram, isso normalmente deve-se a eu ter encontrado maneiras mais eficientes de os ensinar.	1	2	3	4	5	6
Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente a eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito.	1	2	3	4	5	6
*Se os pais trabalharem mais com os seus filhos eu posso fazer melhor.	1	2	3	4	5	6
Se o aluno não se lembra da informação que dei na lição anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima lição.	1	2	3	4	5	6
Se o aluno se porta mal na minha aula, ou se faz barulho, eu sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.	1	2	3	4	5	6
*A influência da experiência de cada aluno, pode ser superada por um bom professor.	1	2	3	4	5	6
Se um aluno meu não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do aluno.	1	2	3	4	5	6
*Mesmo um professor com boas aptidões de ensino não consegue chegar a muitos alunos.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 2

CONHECENDO MELHOR O PROFESSOR...

SEXO: () feminino () masculino

TEMPO DE DOCÊNCIA: _____ anos

TIPO DE ESCOLA EM QUE ATUA: () pública () particular () ambas

CICLO EM QUE ATUA: () educação infantil () ensino fundamental

() ensino médio

POSSUI LICENCIATURA? () sim () não

ESCALA DE EFICÁCIA DO PROFESSOR

(Gibson & Dembo, 1984; adaptada por JLP Ribeiro, 1988)

Por favor, responda ao questionário apresentado abaixo, assinalando à frente de cada afirmação o nº 1 – se DISCORDA em absoluto; o nº 2 – se DISCORDA moderadamente; o nº 3 – se DISCORDA levemente, mais do que concorda; o nº 4 – se CONCORDA levemente, mais do que discorda; o nº 5 – se CONCORDA moderadamente e o nº 6 se CONCORDA em absoluto.

1. Quando um aluno faz melhor do que é costume, freqüentemente isso acontece porque eu faço um esforço extra.	1	2	3	4	5	6
2.* O tempo que os alunos passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente familiar.	1	2	3	4	5	6
3.* O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o ambiente (cultura) familiar.	1	2	3	4	5	6
4.* Se os alunos não são disciplinados em casa, eles não serão capazes de aceitar a disciplina da escola, ou qualquer outra.	1	2	3	4	5	6
5. Quando um aluno apresenta dificuldades perante uma atividade, sou capaz de adaptar tal atividade ao nível do aluno.	1	2	3	4	5	6
6. Quando um aluno consegue desempenhar uma atividade melhor do que é costume, isso acontece porque eu encontrei uma maneira melhor de o ensinar.	1	2	3	4	5	6
7. Quando eu realmente tento, eu consigo melhorar os resultados, mesmo com os piores alunos.	1	2	3	4	5	6
8.* O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente familiar dos alunos é o que mais influencia os resultados.	1	2	3	4	5	6

9. Quando o desempenho dos alunos melhora, isso normalmente deve-se a que eu encontrei maneiras mais eficientes de os ensinar.	1	2	3	4	5	6
10. Se um aluno domina um novo conteúdo rapidamente, isso se deve provavelmente ao meu conhecimento das etapas necessárias para o ensino desse conteúdo.	1	2	3	4	5	6
11.* Se os pais trabalharem mais com seus filhos, eu poderei fazer melhor.	1	2	3	4	5	6
12. Se o aluno não se lembra da informação que dei na aula anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima aula.	1	2	3	4	5	6
13. Se o aluno se comporta mal na minha aula, sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.	1	2	3	4	5	6
14.* A influência da experiência de cada aluno pode ser superada por um bom professor.	1	2	3	4	5	6
15. Se um aluno meu não consegue realizar uma atividade, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do aluno.	1	2	3	4	5	6
16.* Um professor não consegue chegar a muitos alunos, mesmo tendo boas aptidões de ensino.	1	2	3	4	5	6

FIM



Raquel Roselli Stefanini