

PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE: ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Valmor Ramos

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Filipy Kuhn

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

William das Neves Salles

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Jorge Both

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Vinicius Zeilmann Brasil

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Juarez Vieira do Nascimento

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a percepção de autoeficácia de estudantes universitários de Educação Física. Para tanto, foi utilizado um questionário de fontes de autoeficácia e uma escala de autoeficácia docente, ambos aplicados a um grupo de 78 estudantes universitários de bacharelado e licenciatura em Educação Física. Os dados obtidos foram tabulados e analisados por meio de recursos estatísticos descritivos e inferenciais, com auxílio do programa SPSS Statistics 21.0. Os valores de autoeficácia geral dos estudantes ficaram acima do ponto médio de classificação estabelecido pelas escalas. A teoria social cognitiva mostrou-se útil para explicar as diversas experiências de aprendizagem dos estudantes investigados.

Palavras-chave: Autoeficácia. Educação Física. Universitários.

Introdução

No contexto da formação do professor, verifica-se uma tendência à valorização das experiências pessoais na construção do conhecimento profissional. Essa tendência se evidencia nas diretrizes nacionais para os currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica, que apontam para o aumento e a sistematização da carga horária dos cursos, especificamente em relação à Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC) e ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que devem ser realizados a partir da segunda metade do curso de graduação (BRASIL/CNE, 2002).

Acredita-se que as experiências mais significativas de vida se acumulam e se organizam na memória das pessoas ao longo do tempo, convertendo-se em crenças pessoais ou verdades individuais. Tais crenças podem ser contestadas, carecendo ainda de validade científica ou filosófica, mas a partir de uma análise científica podem ser aceitas como conhecimentos válidos (DEWEY, 1978).

No contexto educacional, crença pode ser definida como uma percepção individual sobre como melhorar a aprendizagem dos estudantes, como processar a aprendizagem dos estudantes e qual a melhor forma de o professor realizar as tarefas de ensino, selecionando os conteúdos e a sua origem (PAJARES, 1992; ZACH; HARARI; HARARI, 2012). Elas podem ser obtidas e formadas durante as experiências pessoais de infância na escola, a partir de outras experiências informais ao longo da vida e também em programas formais de preparação profissional (O' SULLIVAN, 2005; TSANGARIDOU, 2006).

Algumas crenças parecem auxiliar nos julgamentos que um indivíduo faz acerca de sua própria capacidade para atingir metas pessoais de realização ou desempenho em determinada tarefa, podendo ser estudadas a partir do conceito de percepção de autoeficácia. Em grande parte, a percepção de autoeficácia de um indivíduo determina suas opções e atitudes, sendo capaz de influenciar a quantidade de confiança, energia, tempo e perseverança que alguém depende em prol de um objetivo determinado (BANDURA, 1986).

Nesse sentido, quanto mais uma pessoa se percebe capaz de realizar tarefas que lhe são atribuídas, mais tende a adotar comportamentos e atitudes condizentes com a exigência da tarefa e o objetivo traçado. O alcance da meta, igualmente, poderá contribuir nas percepções do indivíduo sobre sua própria capacidade de obter êxito em ações futuras, o que caracteriza um processo cíclico de interdependência (LOPES; TEIXEIRA, 2012).

No âmbito da Educação Física, as investigações a respeito da percepção de autoeficácia têm sido realizadas com diferentes populações, nomeadamente, adolescentes (SANAEI-NASAB et al., 2012), pessoas com deficiência (RESENDE; GOUVEIA, 2011), treinadores esportivos (MENESES; ABBAD, 2010; RECH et al., 2011), professores e graduandos de Educação Física (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; IAOCHITE et al., 2011). Os objetivos têm se concentrado na análise da relação desse constructo, com a percepção da qualidade de vida e com os níveis de atividade física habitual, bem como validar instrumentos de coleta de dados, verificando sua relevância e a confiabilidade dos resultados.

As investigações sobre a construção das crenças de autoeficácia com professores ainda é recente, verificando-se, portanto, um número reduzido de pesquisas relacionadas ao tema, sobretudo no âmbito do desenvolvimento profissional do professor de Educação Física (MARTIN et al., 2008; IAOCHITE; AZZI, 2012; ZACH, HARARI, HARARI, 2012). Particularmente para o contexto universitário, iniciativas para estudar a percepção da autoeficácia docente são importantes porque contribuem para a ampliação do conjunto de informações relacionadas ao comportamento do professor em formação, à sua interação e ao seu ajustamento ao ambiente acadêmico. Além disso, podem fornecer subsídios para o planejamento de ações educacionais que promovam o seu fortalecimento, desencadeando resultados cada vez mais satisfatórios nos contextos de ensino-aprendizagem (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

Considerando-se o debate atual a respeito do aperfeiçoamento das estratégias de ensino para os cursos de formação inicial em Educação Física, acredita-se na relevância e na possibilidade do uso da percepção de autoeficácia para a compreensão do processo de construção do conhecimento profissional, inclusive como uma linha de investigação consistente para a formação inicial. Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a percepção de autoeficácia docente de estudantes universitários de Educação Física.

Materiais e método

Caracterização do estudo

Foram adotados procedimentos de pesquisa quantitativa, de caráter descritivo-diagnóstico, de maneira a caracterizar determinada população ou fenômeno (GIL, 1995). A delimitação do estudo em um único contexto ou esfera educativa (universidade) pode, ainda, caracterizá-lo como estudo de caso (THOMAS; NELSON, 1990).

Participantes

Participaram do estudo estudantes universitários de Educação Física (bacharelado e licenciatura) de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. A amostra foi selecionada de maneira intencional (MINATTO et al., 2011), procurando abranger os estudantes matriculados e que estivessem frequentando as aulas regularmente. Além disso, havia a necessidade de que, durante o período de coleta de dados, os estudantes tivessem concluído ou estivessem em fase de conclusão de, pelo menos, uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Do total de 176 graduandos matriculados, 120 atenderam aos critérios de inclusão e receberam o questionário para preenchimento. Ao final, 78 retornaram os instrumentos adequadamente preenchidos aos investigadores (65% da população que atendia os critérios de inclusão), sendo 23 do curso de bacharelado e 55 do curso de licenciatura. Em relação ao sexo, 40 são do sexo feminino e 38 do masculino, com faixa etária entre 19 e 47 anos ($24,9 \pm 5,36$).

Instrumentos

Na coleta de dados, utilizou-se um questionário com perguntas fechadas, a fim de obter informações de caracterização pessoal, bem como a respeito da experiência pessoal e da prática profissional dos estudantes na área de Educação Física. Foram utilizadas, também, escalas de atitude sobre autoeficácia docente e sobre as fontes de autoeficácia.

A Escala de Autoeficácia Docente (EAED) utilizada neste estudo foi adaptada e validada para o Brasil por Polydoro et al. (2004). Trata-se de uma escala de atitudes do tipo Likert, representados em intervalo de 1 (pouco autoeficaz) a 6 (muito autoeficaz). Os 24 itens da escala foram distribuídos em duas dimensões: Intencionalidade da Ação Docente, que representa a crença do professor na capacidade de mediar o ensino e mobilizar o estudante para a realização das atividades, e Manejo de Classe, relacionada à crença do professor sobre sua capacidade em gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula.

A Escala de Atitudes de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED), elaborada por Iaochite (2007), igualmente do tipo Likert, compreende o intervalo de 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro). A EFAED é constituída por 16 itens, relacionados às quatro fontes de informação da autoeficácia: Experiências Diretas, Experiências Vicárias, Persuasão Social e Estados Fisiológicos e Emocionais.

Coleta de dados

Os dados foram coletados ao final do 1º semestre letivo de 2014, de maneira que todos os estudantes investigados tivessem concluído ou estivessem próximos de concluir, pelo menos, um semestre de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Foi realizado um levantamento junto à universidade para verificar os estudantes matriculados e frequentes no semestre. Os instrumentos foram entregues individualmente pelo pesquisador principal a cada estudante em sala de aula durante um período de duas semanas. O tempo entre o preenchimento e

o retorno dos questionários variou de dois dias a duas semanas, de maneira a respeitar o momento mais conveniente para o preenchimento deles.

Para a entrega dos instrumentos de coleta de dados, o investigador principal dirigiu-se às salas de aula das respectivas turmas (5^a, 6^a, 7^a e 8^a fases) e cursos (bacharelado e licenciatura) para explicar os objetivos e procedimentos a serem adotados no estudo, destacando o caráter voluntário de participação na pesquisa e o sigilo das respostas. Todos os indivíduos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública brasileira, sob o Parecer nº 718.173/2014.

Análise dos dados

Para analisar as respostas dos estudantes à EAED, realizou-se a somatória dos escores das questões componentes das dimensões Intencionalidade Docente e Manejo de Classe, de maneira a obter resultados específicos por dimensão e, também, um escore geral (Avaliação Global da Autoeficácia). Os pontos de corte utilizados para a posterior categorização das respostas são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Pontos de corte utilizados para a interpretação dos escores encontrados na EAED

Variáveis (n questões)	Baixa	Intermediária	Alta
Dimensão Intencionalidade Docente (14)	14 a 42 pontos	43 a 55 pontos	56 a 84 pontos
Dimensão Manejo de Classe (10)	10 a 30 pontos	31 a 39 pontos	40 a 60 pontos
Avaliação Global da Autoeficácia (24)	24 a 72 pontos	73 a 95 pontos	96 a 144 pontos

Fonte: Elaborada pelos autores, 2014.

Processo semelhante ocorreu na avaliação do instrumento que avaliou as Fontes de Autoeficácia, sendo os pontos de corte apresentados na Tabela 2:

Tabela 2– Pontos de corte utilizados para a interpretação dos escores encontrados na EFAED

Fontes de autoeficácia (n questões)	Discorda	Dúvida	Concorda
Aspectos Fisiológicos e Afetivos (5)	5 a 15 pontos	16 a 19 pontos	20 a 30 pontos
Persuasão Pessoal (5)	5 a 15 pontos	16 a 19 pontos	20 a 30 pontos
Experiências Vicárias (3)	3 a 9 pontos	10 e 11 pontos	12 a 18 pontos
Experiências Diretas (3)	3 a 9 pontos	10 e 11 pontos	12 a 18 pontos
Avaliação Global das Fontes de Autoeficácia (16)	16 a 48 pontos	49 a 63 pontos	64 a 96 pontos

Fonte: Elaborada pelos autores, 2014.

As informações obtidas a partir dos instrumentos foram tabuladas e analisadas por meio de recursos estatísticos descritivos (média e desvio padrão) e inferenciais (testes de hipóteses), com o auxílio do programa estatístico SPSS Statistics, versão 21.0.

Os dados foram submetidos à verificação de normalidade por meio do teste de Kolmogorov Smirnov. Para encontrar possíveis diferenças entre os estudantes de bacharelado e licenciatura, foi empregado o teste estatístico Prova U de Mann Whitney, sendo que na apresentação dos dados utilizou-se mediana (Md) e intervalo interquartil (Q1-Q2). Na comparação entre as fases do curso foi empregado o teste de Kruskal Wallis. Destaca-se que, em todas as análises, o nível de confiança adotado foi igual ou superior a 95% ($p \leq 0,05$).

Resultados

A análise estatística comparativa entre os dados dos estudantes do curso de bacharelado e licenciatura indicou não haver diferenças significativas nas respostas entre os grupos. Assim, a apresentação dos resultados foi efetuada com a totalidade da amostra (n=78), conforme representado na sequência.

Na Tabela 3, são apresentados os dados referentes à média e ao desvio padrão da Escala de Fontes de Autoeficácia, considerando-se as variáveis investigadas e as dimensões Estados Fisiológicos, Persuasão Social, Experiências Vicárias e Experiências Diretas.

Tabela 3 – Nível de autoeficácia docente dos estudantes investigados considerando-se as fontes de autoeficácia (EFAED)

Variáveis	Estados Fisiológicos e Emocionais	p	Persuasão Social	p	Experiências Vicárias	p	Experiências Diretas	p
Sexo								
Masculino	17,0 (6,4)	0,02	24,5 (5,9)	0,33	14,4 (3,2)	0,68	14,5 (3,4)	0,12
Feminino	20,0 (6,0)		25,4 (5,4)*		14,6 (3,3)*		15,1 (3,4)	
Prática de atividades esportivas								
Não	19,4 (6,4)	0,09	24,9 (5,7)	0,99	14,3 (3,1)	0,31	14,7 (3,4)	0,61
Sim	17,2 (6,1)		25,1 (5,7)*		14,8 (3,4)*		15,0 (3,5)	
Experiência esportiva								
Não	18,5 (7,3)	0,87	23,8 (7,0)	0,33	13,8 (4,1)	0,36	14,4 (4,4)	0,89
Sim	18,5 (6,1)		25,3 (5,2)*		14,7 (3,0)*		14,9 (3,1)	
Realização de estágio não obrigatório								
Não	18,5 (6,3)	0,92	24,8 (5,4)	0,36	14,4 (3,1)	0,32	15,0 (3,2)	0,82
Sim	18,5 (6,5)		25,5 (6,3)*		14,8 (3,6)*		14,5 (4,0)**	
Experiência docente								
Não	17,9 (7,3)	0,50	24,1 (7,0)	0,38	13,9 (3,8)	0,14	14,2 (4,1)	0,17
Sim	19,2 (5,0)		25,9 (3,6)*		15,2 (2,3)*		15,6 (2,2)	
Formação complementar para ensinar esportes								
Não	18,9 (6,5)	0,38	24,9 (5,1)	0,16	14,4 (3,0)	0,20	15,0 (3,0)	0,90
Sim	17,5 (5,9)		25,3 (7,0)*		14,9 (3,8)*		14,3 (4,3)**	
Fase do curso								
Quinta	19,7 (6,1)	0,46	24,9 (4,9)	0,73	14,4 (2,2)	0,69	15,1 (2,5)	0,88
Sexta	18,7 (5,6)		25,2 (4,1)		14,7 (2,5)		15,3 (2,4)	
Sétima	16,6 (7,8)		23,9 (8,2)		13,9 (4,6)		14,2 (4,9)	
Oitava	20,4 (4,2)		26,8 (3,1)*		15,3 (2,5)*		14,5 (2,9)**	

Fonte: Elaborada pelos autores, 2014.

Embora não se verifiquem diferenças estatísticas significativas na maioria das variáveis estudadas, destaca-se que, nas dimensões Persuasão Social e Experiência Vicária, os valores de média são superiores aos encontrados nas demais dimensões (*). Assim, há indícios de que a Experiências Vicárias e a Persuasão Social foram fontes importantes para a percepção de autoeficácia dos indivíduos que vivenciaram as seguintes situações: prática de atividades esportivas; experiência esportiva; estágio não obrigatório; experiência docente; formação complementar para o ensino. Essa interferência pareceu também ocorrer para os estudantes da última fase dos dois cursos.

A respeito das Experiências Vicárias, a questão que recebeu maior valor médio (5,18) pelos estudantes foi “observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar” (Q.2). Para a Persuasão Social, as questões que receberam a maior atribuição de valor médio (5,02) foram “observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazer, como fazer – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar” (Q.14) e “ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o

meu progresso como professor afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar” (Q.15).

Com relação à análise do índice de autoeficácia geral da EAED, verificou-se que os valores de autoeficácia geral dos estudantes investigados estão acima do ponto médio de classificação (84 pontos), o que evidencia que os graduandos investigados exibem nível elevado de autoeficácia.

Na Tabela 4, são apresentados os dados referentes às médias e desvio padrão das dimensões Intencionalidade Docente e Manejo de Classe, assim como da Autoeficácia Geral.

Tabela 4 – Nível de autoeficácia docente dos estudantes investigados considerando-se os escores geral e específicos de Intencionalidade Docente e Manejo de Classe – EAED

Variáveis	Intencionalidade Docente	p-valor	Manejo de Classe	p-valor	Autoeficácia Geral	p-valor
Sexo						
Masculino	65,4 (13,3)	0,39	45,7 (9,6)	0,56	111,1 (22,5)	0,43
Feminino	66,4 (14,6)		46,2 (10,1)		112,6 (24,3)	
Prática de atividades esportivas						
Não	65,9 (14,0)	0,91	45,5 (10,1)	0,74	111,4 (23,8)	0,91
Sim	65,9 (14,1)		46,7 (9,4)***		112,6 (22,9)	
Experiência esportiva						
Não	63,6 (20,2)	0,81	43,7 (13,8)	0,85	107,3 (33,8)	0,86
Sim	66,5 (11,8)***		46,6 (8,5)***		113,1 (19,8)	
Realização de estágio não obrigatório						
Não	66,9 (12,7)	0,42	46,3 (9,2)	0,74	113,2 (21,6)	0,54
Sim	63,6 (16,5)		45,2 (11,3)		108,8 (27,3)	
Experiência docente						
Não	63,1 (17,8)	0,23	43,4 (12,5)	0,09	106,5 (30,0)	0,17
Sim	68,8 (7,2)***		48,6 (4,4)***		117,4 (11,1)	
Formação complementar para ensinar esportes						
Não	66,4 (12,8)	0,91	45,8 (9,3)	0,50	112,2 (21,7)	0,81
Sim	64,5 (17,0)		46,4 (11,4)***		110,9 (28,1)	
Fase do curso						
Quinta	69,9 (9,8)	0,46	47,6 (8,5)	0,66	117,5 (17,9)	0,52
Sexta	67,9 (7,8)		46,9 (5,5)		114,8 (12,9)	
Sétima	60,6 (20,5)		43,0 (14,5)		103,6 (34,7)	
Oitava	66,6 (11,9)		47,5 (7,3)		114,1 (18,5)	

Fonte: Elaborada pelos autores, 2014.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis para as dimensões estudadas. Porém, na dimensão Intencionalidade Docente, os valores dos estudantes com experiência esportiva e experiência docente são superiores (**). A questão que recebeu a maior atribuição de valor (5,09) foi “quanto você pode ajudar seus estudantes a dar valor à aprendizagem?” (Q.9). No caso da dimensão Manejo de Classe, os valores dos estudantes com prática de atividade esportiva, experiência esportiva, experiência docente e formação complementar foram superiores àqueles sem essas experiências (**), indicando a possibilidade de que os estudantes que têm experiências docentes e esportivas prévias se percebem mais autoeficazes. Nas questões relacionadas ao Manejo de Classe, os estudantes atribuíram maior valor médio a “quão bem você pode providenciar desafios apropriados para

os estudantes muito capazes” (Q.24) e “quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila” (Q.8).

Discussão

Os resultados encontrados a respeito das fontes de autoeficácia mostraram indícios de que a formação da percepção de autoeficácia docente dos estudantes investigados foi influenciada, predominantemente, por duas dimensões: Experiências Vicárias e Persuasão Social.

As experiências vicárias são aquelas que as pessoas adquirem ao observar outras pessoas executando uma tarefa específica (PAJARES; OLAZ, 2008). A observação de modelos que conseguem bons resultados cria no observador a ideia de que ele próprio dispõe de capacidades suficientes para realizar tarefas semelhantes (VIEIRA; COIMBRA, 2006). Contudo, essas experiências não são as fontes com maior potencial para a criação da autoeficácia, sendo importantes particularmente para aquelas pessoas com pouco conhecimento na execução de determinada tarefa ou que tenham dúvidas a respeito das suas próprias capacidades (BANDURA, 1977).

De fato, as experiências obtidas a partir da observação de outros modelos têm sido uma fonte importante de crenças de ensino para os profissionais de Educação Física que atuam no contexto dos esportes (WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012). Observar outros professores ou treinadores experientes ou com reconhecida competência no ensino permanece, em muitos casos, como uma das primeiras fontes de conhecimento do professor, especialmente para aquelas áreas nas quais não há um processo formal e estruturado de formação e para os profissionais que estão ainda no início da carreira (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; RAMOS et al., 2011; STEPHENSON; JOWETT, 2009).

Utilizando estudo qualitativo com procedimentos de estimulação de memória, Ramos et al. (2014) investigaram as experiências prévias e crenças sobre o ensino nos esportes de cinco estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Educação Física. Os resultados indicaram que as experiências prévias desses sujeitos no contexto esportivo parecem ter fornecido alguma confiança para realizar atividades de ensino, na modalidade para a qual tinham experiência. Ainda, as experiências de observação de professores e treinadores a ensinar esportes foram citadas como a principal fonte de conhecimento da maioria dos sujeitos estudados, relativamente ao tipo de conteúdo selecionado, à forma como sequenciam o conteúdo e às estratégias de ensino.

Assim como a Experiências Vicárias, as experiências de Persuasão Social, quando utilizadas isoladamente, podem ser insuficientes para criar uma percepção de autoeficácia duradoura, estando mais dependentes da confiança que os indivíduos creditam ao seu modelo (BANDURA, 1997). Na maioria das vezes, a persuasão apresenta um caráter verbal e avaliativo ou *feedback* pedagógico, servindo mais para aquelas pessoas que exibem um nível elevado de autoeficácia, mas com necessidade de confiança adicional para realizar e alcançar o êxito na tarefa específica (FONSECA, 2012; PAJARES, 2002).

As evidências encontradas na Tabela 3 (*), assim como a atribuição de valores dos estudantes às questões “observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazer, como fazer – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar” (Q.14) e “ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar” (Q.15), podem evidenciar uma das características típicas da fase de formação inicial, na qual os estudantes não só estão expostos a modelos de comportamento de seus professores, mas também a um tipo de modelação verbal provinda das aulas expositivas, orientações, correções (*feedbacks*) de professores formadores, nas disciplinas de caráter teórico ou teórico-prático ao longo de todo período de prepa-

ração formal (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; SILVA; IACHITE; AZZI, 2010).

Com relação às experiências diretas ou de domínio da Tabela 3, destaca-se que estas são as fontes mais influentes na construção de crenças de autoeficácia, pois fornecem referências reais e objetivos de realização e sucesso. As pessoas, quando interpretam como positivos os resultados de suas próprias ações, tendem a criar crenças ou percepções duradouras sobre sua capacidade, aumentando a confiança para agir de acordo com suas crenças criadas (PAJARES; OLAZ, 2008).

As aprendizagens mais importantes para a formação do futuro professor devem partir de um processo de reconstrução ativa das experiências profissionais e da resolução de problemas em situações de ensino práticas, sendo a proposta do “conhecimento na ação” de Donald Schon uma referência conceitual importante para obter um conhecimento prático ou processual (VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011).

No caso dos estudantes de última fase, era esperado que apresentassem percepção de autoeficácia superior aos demais, à medida que passaram por diversas oportunidades de formação, incluindo as atividades de estágio. Estudos têm demonstrado um impacto positivo da experiência de estágio na autoeficácia docente de universitários, a exemplo de Vieira, Caires e Coimbra (2011), com 337 estudantes formandos de diversos cursos de graduações em Portugal e, a pesquisa de Silva, Coelho e Teixeira (2013), com 131 formandos de graduação em Engenharia Civil no Sul do Brasil.

Esta situação deve ser ponto de discussão para a formação profissional do grupo estudado, considerando-se que as primeiras experiências de docência podem servir para que os estudantes de graduação sintam-se motivados e se engajem continuamente na superação dos desafios de aprendizagem do curso de formação e do cotidiano de atuação do professor, principalmente se houver uma participação ativa e positiva dos estudantes (SILVA; IACHITE; AZZI, 2010).

Os resultados contidos na Tabela 4 apontaram níveis elevados de autoeficácia dos estudantes investigados, corroborando com outros estudos na área da Educação Física (SILVA, 2005; VENDITTI JR., 2005; IACHITE, 2007; SILVA; AZZI; IACHITE, 2010; IACHITE et al., 2011; IACHITE; AZZI, 2012). Venditti Junior (2005) salienta as contribuições da autoeficácia docente em relação aos professores de Educação Física, especificamente na Educação Adaptada. Os resultados mostraram que a autoeficácia esteve relacionada diretamente com a motivação e a satisfação do professor em continuar na carreira, bem como com a quantidade de esforço e persistência despendidos para atingir os objetivos.

O nível elevado de autoeficácia para a intencionalidade docente encontrado no presente estudo implica considerar que os estudantes investigados confiam na sua capacidade para mediar e interferir com êxito no processo de ensino e aprendizagem, criando situações motivadoras e de engajamento espontâneo que conferem maior significado pessoal à sua própria prática. Por outro lado, a crença na capacidade para Manejo de Classe refere-se às tarefas pedagógicas de gerenciar os elementos do cotidiano de aula, como progressão dos conteúdos, estruturas e rotinas de aula, recursos e outros (IACHITE, 2007).

Na dimensão Intencionalidade Docente, a questão mais pontuada foi “quanto você pode ajudar seus estudantes a dar valor à aprendizagem”. Este resultado é semelhante aos dados encontrados por Silva, Azzi e Iachite (2010), em pesquisa com 159 estudantes de licenciatura em Educação Física. Na pesquisa citada, este item foi o segundo mais valorizado e, de acordo com os pesquisadores, os dados podem indicar uma percepção de segurança elevada dos estudantes para assumir papéis de professores mediadores ao invés de direcionadores (autocráticos) de aprendizagens.

Para Dewey (1978), a criação de níveis elevados de motivação nos estudantes, particularmente para que valorizem as aprendizagens (conteúdos) e também os meios envolvidos

(tarefas a realizar) nesse processo, tem sido um dos grandes desafios pedagógicos do professor e um dos principais fatores de êxito no ensino, porque promove uma aprendizagem significativa aos estudantes, levando-os a atribuir utilidade e satisfação individual ao que fazem e aprendem.

Esses propósitos dos estudantes podem estar associados às experiências pessoais de prática, levando em consideração que as variáveis Experiências Esportivas e Experiência Docente foram valorizadas pelos estudantes investigados no presente estudo. Investigações realizadas com universitários de Educação Física têm mostrado que as experiências de prática no esporte interferem fortemente no direcionamento de sua intervenção pedagógica. Nesse sentido, muitos dos significados obtidos durante as práticas corporais na infância e na adolescência são transferidos para a sua própria prática pedagógica docente, fazendo com que os universitários busquem desenvolver os mesmos valores sociais e propósitos vivenciados desde a infância (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006; TSANGARIDOU, 2008; FIGUEIREDO, 2008; RAMOS et al., 2014).

Essas intenções, propósitos e planos de ação, de acordo com Bandura (2008), apresentam características muito singulares porque são guiados por um nível elevado de motivação intrínseca, além de serem elaborados a partir da capacidade cognitiva de autorregulação e reflexão acerca das próprias experiências. No caso dos estudantes investigados no presente estudo, as experiências, dificuldades e êxitos provenientes de um contexto de prática esportiva foram sendo acumulados na memória ao longo do tempo, reconstruídos a partir de um processo reflexivo e, então, convertidos em crenças de referência para que eles agissem com segurança em situações futuras, mas com características semelhantes àquelas já vividas.

Para a formação profissional, o direcionamento e/ou propósito que os professores adotam em suas práticas pedagógicas devem ser alvo de preocupação, à medida que esse elemento interfere de forma significativa na tomada de decisões relacionadas ao aceite, à priorização ou à rejeição de elementos de intervenção pedagógica, especificamente a seleção dos conteúdos, estratégias, recursos, formas de avaliação e demais elementos do ensino (GROSSMAN, 1990).

Pode-se sugerir, portanto, que os valores superiores atribuídos pelos estudantes aos itens (questões) “quão bem você pode providenciar desafios apropriados para os estudantes muito capazes” (Q.24) e “quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila” (Q.8) podem reforçar a interpretação realizada e corroboram achados da literatura consultada (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010). Diariamente, no contexto de aula, muitas das rotinas de ensino são sistematicamente repetidas e aprendidas de forma inconsciente pelos estudantes, assim como as dificuldades e os êxitos pessoais experimentados na aprendizagem dos conteúdos.

Por intermédio da realização de um estudo de caso qualitativo, Gariglio (2011) investigou as experiências de prática pessoal no esporte de um professor de Educação Física e as implicações de suas crenças sobre a prática docente no ambiente escolar. Os resultados mostraram que muitas das crenças obtidas antes da formação inicial se mantiveram estáveis ao longo do curso, refletindo nas rotinas de ensino utilizadas pelo professor e nas formas de organização das atividades e dos estudantes, inclusive com reprodução de práticas de controle rigoroso de tempo e ênfase na prática de gestos técnicos do esporte.

Conclusão

Os resultados do presente estudo mostraram que os valores de autoeficácia geral dos estudantes estão acima do ponto médio de classificação estabelecido para as escalas de fontes de autoeficácia e de nível de autoeficácia para a Intencionalidade Docente e Manejo de Classe, indicando que as fontes de experiência estudadas foram importantes para a obtenção da percepção de autoeficácia docente desses estudantes.

No que diz respeito às fontes de autoeficácia, as evidências indicaram que as principais fontes de autoeficácia dos estudantes foram a Persuasão Social e as Experiências Vicárias, mostrando que a modelação verbal e por observação, respectivamente, foram fontes importantes de autoconfiança. Por outro lado, a não valorização das experiências diretas, na mesma proporção, pode sugerir a necessidade de estímulo, por parte dos professores formadores, às atividades de reflexão dos graduandos durante suas ações docentes.

A utilização de escalas de avaliação com seis níveis de valores, com o objetivo de assegurar a validade dos instrumentos já disponíveis na literatura da área, pode ter se convertido em uma limitação (especialmente no que se refere ao nível de precisão das respostas dos estudantes), considerando que os sistemas nacionais de avaliação são frequentemente baseados em escalas de 10 pontos. Assim, julga-se importante a utilização da escala modificada (com maior amplitude de valores) em pesquisas futuras, ou mesmo o emprego de procedimentos de pesquisa qualitativa, como a realização de entrevistas e/ou de observações sistemáticas.

O uso da teoria social cognitiva mostrou-se útil para dar explicações às diversas experiências de aprendizagem de estudantes universitários de Educação Física investigados, particularmente porque apresenta ao professor formador, ao mesmo tempo, possibilidades de interpretação das contingências do meio e dos processos internos de aprendizagem. O referido suporte teórico pode se constituir, então, como um guia de referência para a atuação profissional desses indivíduos.

PERCEPTION OF TEACHING SELF-EFFICACY: A STUDY WITH PHYSICAL EDUCATION COLLEGE STUDENTS

Abstract

The aim of this study was to analyze the self-efficacy perception of college students on Physical Education. Thus, we used a questionnaire about self-efficacy sources, and a teacher self-efficacy scale, both applied to a group of 78 college students from bachelor and degree courses in Physical Education. The data were tabulated and analyzed by using descriptive and inferential statistical resources, with the support of the software SPSS Statistics 21.0. The values in the students' general self-efficacy were above the classification midpoint established by the scales. The social cognitive theory was useful to explain the various learning experiences from the investigated students.

Keywords: Self-efficacy. Physical Education. College Students.

PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE: ESTUDIO CON UNIVERSITARIOS DE EDUCACION FISICA

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de autoeficacia de estudiantes universitarios de Educación Física. Para ello, se utilizó un cuestionario de fuentes de autoeficacia y una escala de autoeficacia docente, ambos aplicados a un grupo de 78 estudiantes universitarios de Educación Física. Los datos fueron tabulados y analizados mediante recursos estadísticos descriptivos e inferencial con el apoyo de software SPSS Statistics 21.0. Los valores generales de autoeficacia de los estudiantes estaban por encima del punto medio de la clasificación establecida por la escala. La teoría cognitiva social demostró ser útil para explicar las diversas experiencias de aprendizaje de los estudiantes investigados.

Palabras clave: Autoeficacia. Educación Física. Universitarios.

Referências

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência.. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 3, p. 69-96.

_____. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

_____. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

_____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Aprova a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

CUSHION C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. **Quest**, Illinois, v. 55, n. 3, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1978.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FONSECA, E.P.A.M. **Autoeficácia de estudantes de enfermagem portugueses: expresiones de creencias de autoeficacia, resiliencia y atribuciones causales**. 2012. 296 p. Tese (Doutorado Psicologia) – Universidad de Extremadura, Badajoz, 2012.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas: São Paulo, 1995.

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

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, 2011.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 21, p. 191-209, 2007.

LOPES, A. R.; TEIXEIRA, M. O. Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, p. 7-14, 2012.

MARTIN, J. J.; McCAUGHTRY, N.; HODGES-KULINNA, P.; COTHRAN, D. The influences of professional development on teacher's self-efficacy toward educational change. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 2, p. 171-190, 2008.

MENESES, P. P. M., ABBAD, G. da S. Construção e validação de um instrumento para avaliar autoeficácia em situações de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 141-150, 2010.

MINATTO, G.; SILVA, S. G. da; FARES, D.; SANTOS, S. G. dos. População e amostra/sujeitos da pesquisa. In: SANTOS, S. G. dos (Org.), **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, cap. 7, p.129-140.

O'SULLIVAN, M. Beliefs of teachers and teacher candidates: implications for teacher education. In: COSTA, M. C.; CLOES, M.; GONZALES, M. (Ed.). **The art and science of teaching in physical education and sport**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-UTL, 2005. p. 149-164.

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

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

_____. OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.; COSTA, A. E. B.; OLAZ, F.; IGLESIAS, F.; PAJARES, F. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, cap. 4, p. 97-114.

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

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

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. A representação do ensino do basquete em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 37-49, 2006.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V.; SILVA, R. A aprendizagem profissional – as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, no. 2, p. 280-291, 2011.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 23, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V.; SOUZA, J. R. de; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. da S. de.; NASCIMENTO, J. V. do. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2014.

RECH, C. R.; SARABIA, T.T., FERMINO, R. C.; HALLAL, P.C.; REIS, R. S. Propriedades psicométricas de uma escala de autoeficácia para a prática de atividade física em adultos brasileiros. **Revista Panamericana Salud Publica**, v. 29, n. 4, p. 259-266, 2011.

RESENDE, M. C. de; GOUVEIA, V. V. Qualidade de vida em adultos com deficiência física. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 99-106, 2011.

SANAEINASAB, H.; SAFFARI, M.; PAKPOUR A. H.; NAZERI, M.; PIPER, C. N. Intervenção educacional com base em modelo para aumentar a atividade física entre adolescentes iranianos, **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 88, n. 5, p. 430-438, 2012.

SILVA, C. S.C. da.; COELHO, P. B. M.; TEIXEIRA, M. A. P. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013.

SILVA, A. J. da. **Crenças de auto-eficácia de futuros professores de educação física**. 2005. 54 p. Monografia (TCC) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

STEPHENSON, B.; JOWETT, S. Factors that influence the development of English youth soccer coaches. **International Journal of Coaching Science**, Leeds, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Research methods in physical activity**. 2 ed. Champaign: Human Kinetics, 1990.

TSANGARIDOU, N. Teachers' beliefs. In: KIRK, D.; MacDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Ed.). **The handbook of physical education**. London: Sage, 2006. p. 486-501.

_____. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Worcester, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

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

VENDITTI JR., R. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física**. 2005.167 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIEIRA, D. A.; CAIRES, S.; COIMBRA, J. L. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 29-36, 2011.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A Auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 25-58.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 12, n. 3, p. 127-144, 2007.

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

Recebido em: 01/12/2015

Revisado em: 05/07/2015

Aprovado em: 21/12/2016

Endereço para correspondência:

valmor.ramos@udesc.br

Valmor Ramos

Universidade Estadual de Londrina

Av. Madre Benvenuta, 2007

Itacorubi, Florianópolis / SC

CEP: 88.035-901