

Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários de Educação Física

Perception of teaching self-efficacy: A study about the experiences of Physical Education college

RAMOS V, KUHN F, BACKES AF, BARROS TES, BRASIL VZ, SOUZA JR, COSTA ML, SOARES GF. Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários de educação física. *R. bras. Ci. e Mov* 2018;26(3):53-62.

RESUMO: A autoeficácia docente pode ser definida como as crenças em suas próprias capacidades para mediar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo nas situações de aula mais difíceis, de modo a facilitar o aprendizado dos alunos. Através do estudo quantitativo de caráter descritivo, analisou-se a percepção de autoeficácia docente de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física. Para tanto, utilizou-se uma escala de autoeficácia docente, aplicada a um grupo de 279 licenciandos no curso, pertencentes a duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina. Para verificar o nível de autoeficácia docente em relação às experiências dos universitários, pondo em comparação as duas universidades investigadas, fez-se uso do teste não paramétrico Kruskal-Wallis para mais de dois grupos, pois não se encontrou normalidade na distribuição dos resíduos das variáveis em questão. Todas as análises foram realizadas com o auxílio do programa estatístico SPSS Statistics, versão 23.0, considerando-se o nível de significância de 5%. Os resultados indicaram que os universitários iniciam a formação com um nível de autoeficácia docente elevado e que as experiências obtidas no ambiente de estágio obrigatório contribuem para uma maior percepção na dimensão intencionalidade docente, do mesmo modo que as experiências prévias no esporte colaboram para elevar essa mesma percepção nos espaços investigados. Conclui-se que as experiências adquiridas no contexto dos esportes, antes da entrada formativa, e as experiências diretas de prática nos estágios, contribuem para uma percepção de autoeficácia docente, com destaque para os universitários em formação inicial.

Palavras-chave: Autoeficácia; Educação Física; Universitários

ABSTRACT: Teaching self-efficacy can be defined as beliefs in their own capacities to mediate the teaching and learning process, even in the most difficult classroom situations, in order to facilitate student learning. Through the quantitative study of descriptive character, the perception of self-efficacy of university students of the undergraduate degree in Physical Education was analyzed. A self-efficacy scale of teachers was applied to a group of 279 students of the course, belonging to two public universities in the State of Santa Catarina. To verify the level of teacher's self-efficacy in relation to the university students' experiences, comparing the two universities investigated, the Kruskal-Wallis nonparametric test was used for more than two groups, as it was not found normal in the distribution of residues of the variables in question. All analyzes were performed with the aid of the statistical program SPSS Statistics, version 23.0, considering the level of significance of 5%. The results indicated that university students begin training with a high level of self-efficacy and that the experiences obtained in the compulsory internship environment contribute to a greater perception in the dimension of teacher intentions, just as previous experiences in the sport collaborate to raise the same perception in the spaces investigated. It is concluded that the experiences acquired in the context of sports, before the formative entrance, and the direct experiences of practice in the stages, contribute to a perception of teacher self-efficacy, with emphasis on the university students in initial formation.

Key Words: Self-efficacy; Physical Education; College students.

Valmor Ramos¹
Filipy Kuhn¹
Ana Flávia Backes²
Thais E. da S. de Barros¹
Vinicius Zeilmann Brasil²
Jeferson R. de Souza²
Matheus da Lapa Costa¹
Gabriela Faria Soares¹

¹Universidade do Estado de Santa Catarina

²Universidade Federal de Santa Catarina

Recebido: 23/01/2017

Aceito: 28/06/2018

Contato: Filipy Kuhn - filipykuhn@hotmail.com

Introdução

A autoeficácia (AE) pode ser definida como a crença que as pessoas têm a respeito de suas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ações, necessária para atingirem suas metas¹. Além disso, a AE pode ser classificada como autoeficácia docente (AED), sendo, portanto, a crença dos professores em suas próprias aptidões para mediar o processo de ensino, mesmo nas situações de aprendizagem mais difíceis^{2,3}.

Pesquisas indicam que professores com um forte senso de AED tendem a utilizar estratégias mais eficazes de ensino, sendo menos suscetíveis às síndromes de *burnout* e mais comprometidos com o engajamento de seus alunos nas tarefas⁴. No contexto de formação docente, por sua vez, a influência da percepção de AED no nível de motivação dos universitários e no direcionamento de ações de ensino e aprendizagem nos ambientes acadêmicos⁵ tem ganhado destaque. Professores menos experientes tendem a sustentar crenças de AED mais frágeis², da mesma maneira que professores com titulação de nível de Pós-Graduação percebem-se mais eficazes^{6,7}. Nesse quadro, são focos de estudo também a busca de adaptações e as validações e evidências das escalas da AED^{8,9}.

Investigações a respeito da construção das crenças de AED, no contexto da formação de professores de Educação Física, têm indicado que as experiências nos estágios obrigatórios, isto é, o *feedback* dos professores, e a observação nas aulas durante o período de estágio, reforçam a percepção de AED dos universitários¹⁰. Além disso, destacam também que os estudantes do curso apresentam uma percepção elevada de AED¹¹, assim como as experiências de ensino nos estágios obrigatórios contribuem para a formação de um nível elevado de crença de AED do futuro professor¹². Igualmente, o engajamento em atividades de pesquisa e extensão, ao longo da formação inicial em Educação Física (bacharelado ou licenciatura), está associado com o nível de AE discente¹³.

Considerando, primeiramente, as pesquisas centradas no estudo da percepção de AED no campo da Educação Física, sobretudo acerca de sua influência no nível de motivação e de satisfação pessoal dos professores, além do desejo de se manterem na carreira e do esforço despendido para superarem os obstáculos de ensino^{14,15}, e também, em segundo lugar, os indícios de que os universitários percebem-se mais eficazes devido às experiências diretas obtidas ao longo da formação inicial^{16,17}, acredita-se que a pesquisa com os estudantes possa contribuir para o processo formativo profissional do professor, particularmente na identificação de algumas variáveis relacionadas ao contexto^{11,18}. Com isso, pretende-se obter dados norteadores para que os programas de formação possam promover experiências que elevem ou fortaleçam o nível de AED^{19,20,21}, ampliando, dessa forma, o conjunto de dados disponíveis quanto à autoeficácia do professor de Educação Física.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a percepção de AED de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física.

Materiais e métodos

Caracterização do estudo

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza aplicada, de caráter descritivo-diagnóstico do tipo *Survey*, em que se utilizou a abordagem quantitativa dos dados²².

Participantes

A população-alvo foi composta por universitários do curso de Licenciatura em Educação Física de duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina. Participaram da amostra estudantes matriculados com frequência regular nas disciplinas que compõem o currículo do curso no segundo semestre de 2016 e que estivessem presentes no dia da coleta de dados. Do total de quatrocentos e setenta e um (471) universitários elegíveis para o estudo, duzentos e seis (206) cursavam na Universidade 1 (UN1) e duzentos e sessenta e cinco (265) na Universidade 2 (UN2). Duzentos e setenta e nove (279) instrumentos retornaram aos investigadores, preenchidos adequadamente (UN1=141 e UN2=138), compondo a amostra do estudo. Cento e nove (109) são do sexo feminino e cento e setenta (170) do masculino, com idade entre 17 e 47 anos (24,9 ±5,36).

Instrumentos

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas, para se obter informações acerca da caracterização pessoal (idade e sexo) e da experiência esportiva e experiência no estágio obrigatório

dos universitários de Educação Física. Aplicou-se também a escala de percepção sobre AED, de Polydoro *et al.*²³

A Escala de Autoeficácia Docente (EAED), adaptada e validada para o Brasil por Polydoro *et al.*²³, consiste em uma escala de atitudes do tipo *Likert*, com um intervalo de seis pontos, em que “pouco autoeficaz” corresponde ao número 1, e “muito autoeficaz”, ao número 6.

Dos 24 itens, ou questões, que compõem a escala, 14 deles voltam-se à dimensão “intencionalidade da ação docente”, que representa a crença do professor na sua capacidade de mediar o ensino e mobilizar o estudante para a realização das atividades. Especificamente, os itens da escala abordam atitudes como: fazer o aluno pensar criticamente, compreender o conteúdo, motivá-lo, ajustar as atividades ao seu nível, responder adequadamente aos questionamentos, ter um bom repertório de atividades, fornecer correções ou *feedbacks* adequados, dentre outros.

Para a dimensão “manejo de classe”, 10 questões relacionam-se à crença do professor sobre a sua capacidade de gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula. Nesse quesito, os itens abordam atitudes relacionadas ao controle dos alunos em aula, criação de rotinas de aula, organização dos alunos em sala, dentre outros. O escore geral da EAED pode variar de 24 pontos (menor crença de AED) a 144 pontos (maior crença de AED docente), com ponto médio de 84.

Procedimentos

O estudo ocorreu no início do segundo semestre letivo do ano de 2016, com universitários de todas as fases dos cursos de Licenciatura em Educação Física investigados. Para tanto, realizou-se um levantamento junto à Coordenação desses cursos, de ambas as universidades, para verificar os estudantes matriculados e frequentes no semestre em questão. O estudo foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública brasileira, sob o Parecer nº 718.173/2014.

De posse da listagem, os investigadores contataram pessoalmente os universitários, em sala de aula, para explicar os objetivos e os procedimentos a serem adotados na coleta de dados, destacando o caráter voluntário de participação e a garantia do anonimato. Todos os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram coletados durante as três primeiras semanas de aula do semestre letivo. O preenchimento dos instrumentos ocorreu em local de conveniência para os participantes. Solicitou-se que fosse individualizado, sem a troca de informações, sendo que o tempo utilizado para o preenchimento dos instrumentos, a partir do relato dos participantes, foi de 20 a 40 minutos.

Análise Estatística

Para analisar os dados do escore geral da EAED utilizaram-se, como ponto de corte, 84 pontos, que correspondem ao valor médio fornecido pela escala. Na dimensão “intencionalidade docente”, a pontuação pode variar de 14 a 84 pontos, e na dimensão “manejo de classe”, de 10 a 60 pontos. Neste estudo, adotaram-se, respectivamente, para ambas as dimensões, o ponto médio de 44 e de 35 pontos.

As informações obtidas a partir dos instrumentos foram analisadas por meio de recursos estatísticos descritivos (média e desvio padrão). Para verificar o nível de AED acerca da experiência dos universitários, e comparar as universidades investigadas, utilizou-se o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* para mais de dois grupos, uma vez que não se encontrou normalidade na distribuição dos resíduos das variáveis em questão. Todas as análises foram realizadas com o auxílio do programa estatístico *SPSS Statistics*, versão 23.0, considerando-se o nível de significância de 5%.

Resultados

Com relação à caracterização geral do total de sujeitos investigados, 141 (50,5%) universitários concentram-se na UN1 e 138 (49,5%) na UN2. Quanto às variáveis: “progressão no curso”, 183 (72%) não concluíram até 50% da carga horária total da graduação em Educação Física (Licenciatura); “experiência docente”, a maioria dos investigados, neste caso, 208 (74,6%), não cumpriu as disciplinas de estágio obrigatório; e “experiência esportiva”, 265 (95%) estudantes obtiveram essas experiências dentro e/ou fora do contexto escolar.

Na Tabela 1, os dados referentes às médias e desvio-padrão do nível de AED são apresentados levando-se em consideração as experiências dos universitários nas dimensões: “intencionalidade docente”, “manejo de classe” e “AED geral”.

Tabela 1. Nível de AED considerando a experiência dos universitários em cada universidade investigada.

Dimensões Variáveis	Intencionalidade docente		p=valor	Manejo de Classe		p=valor	AED Geral		p=valor
	UN1	UN2		UN1	UN2		UN1	UN2	
Progressão no Curso									
<50%	65,1 ± 9,0	65,0 ± 11,9	0,60	45,9 ± 6,8	44,0 ± 8,9	0,01	112,0 ± 17,9	109,1 ± 20,1	0,15
>50%	65,9 ± 7,1	63,3 ± 11,4		45,6 ± 5,7	42,3 ± 7,3		111,6 ± 12,6	105,7 ± 17,9	
Estágio obrigatório									
Sim	65,9 ± 7,8	64,3 ± 11,0	0,96	45,6 ± 6,1	42,9 ± 6,9	0,03	112,5 ± 13,3	107,3 ± 16,8	0,34
Não	65,1 ± 8,8	64,2 ± 12,0		45,9 ± 6,7	43, ± 8,8		11,8 ± 15,4	107,6 ± 20,2	
Experiência Esportiva									
Sim	65,2 ± 8,5	64,6 ± 11,5	0,20	46,0 ± 6,3	43,3 ± 8,1	0,03	112,1 ± 14,3	107,9 ± 18,8	0,11
Não	66,3 ± 10,6	50,0 ± 12,4		44,9 ± 9,2	37,0 ± 12,5		109,5 ± 21,2	87,0 ± 24,6	

Fonte: Os autores.

Os resultados apresentados na Tabela 1 correspondem ao nível de AED, considerando a experiência dos universitários em cada uma das universidades investigadas. Deste modo, observa-se que, para todas as variáveis estudadas, os universitários da UN1 apresentaram valores superiores na EAED, em comparação aos universitários da UN2, para as dimensões “intencionalidade docente”, “manejo de classe” e “AED geral”. Porém, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão “manejo de classe”.

Com relação à variável “progressão no curso”, verifica-se que os valores da AED geral dos universitários, de ambas as instituições, foram maiores ao início do que ao final do curso. Entretanto, na dimensão “intencionalidade docente”, os valores apresentados pela UN1 foram maiores para os universitários ao final de curso com mais de 50% de carga horária cumprida, diferente dos valores obtidos pela UN2. Os valores indicados pela UN1 sugerem que a pouca diferença entre os universitários com menos de 50% e mais de 50% no score geral possa indicar que os estudantes da UN1 estiveram mais propensos às experiências obtidas na formação inicial frente aos da UN2.

Quanto à variável “estágio obrigatório”, constata-se que os valores da AED geral dos universitários (UN1) que concluíram as atividades de estágio foram superiores em relação àqueles que não tiveram essa prática de ensino. A prática de ensino, no ambiente de estágio, parece ter contribuído para a intencionalidade docente dos universitários da UN1 em maior proporção, e para os universitários da UN2, em menor proporção. Considerando as dimensões estudadas, percebe-se que os valores de AED, tanto da UN1 quanto da UN2, foram superiores na dimensão “intencionalidade docente”, sugerindo que a prática do estágio obrigatório foi importante para a AED em relação à intencionalidade docente nas duas entidades.

Já com relação à variável “experiência esportiva”, verifica-se que os valores de AED dos universitários que tinham esse tipo de experiência foram superiores aos demais sem experiência. Essa superioridade também se constatou nas dimensões “intencionalidade docente” da UN2 e “manejo de classe” da UN1 e UN2, indicando que as experiências de prática foram importantes para a AED em quase todas as dimensões, exceto para os universitários da UN1 quanto à intencionalidade docente.

De modo geral, os resultados desta pesquisa indicam que os universitários investigados, em todas as etapas de progressão do curso, possuem AED elevada para todas as variáveis estudadas. Os valores de AED geral foram maiores ao início do que ao final do curso para os estudantes de ambas as universidades. Os universitários da UN1 mostraram valores de AED mais elevados se comparados com os da UN2, em todas as variáveis e dimensões investigadas. As experiências no estágio obrigatório contribuíram para a AED dos universitários. De modo semelhante, a variável “experiência esportiva” foi importante para a AED dos estudantes investigados nas duas instituições públicas.

Discussão

É preciso considerar que a aplicação de escalas de atitude, ou do tipo *likert*, pode se converter em um fator limitador da pesquisa, impossibilitando a obtenção do número total dos universitários elegíveis nas duas universidades. A aplicação de instrumentos de pesquisa de forma sistemática, com demanda de tempo mais elevada, associada a procedimentos de pesquisa qualitativa e entrevistas semiestruturadas, por exemplo, poderá minimizar as limitações e evidenciar mudanças na percepção de AED que ocorrem ao longo da formação inicial. Particularmente para a EAED,

Iaochite¹⁶ destaca que, nesse tipo de pesquisa, o fato de os indivíduos estarem em diferentes fases pode afetar, de alguma forma, a percepção de AED, em função das diferentes características e oportunidades nesses períodos. Segundo o autor, amostras maiores poderão fornecer um panorama amplo da AED dos professores de Educação Física. Além disso, o emprego de estudos longitudinais e a combinação de métodos qualitativos e quantitativos poderão favorecer a análise do desenvolvimento do constructo da AED.

Os resultados encontrados, conforme a Tabela 1, apontam para níveis elevados de AED no escore geral da escala, tanto para questões relacionadas ao manejo de classe, quanto para questões voltadas à intencionalidade docente, com superioridade dos valores dos universitários da UN1 em relação à UN2, em todas as variáveis e dimensões investigadas. De maneira geral, isso indica que os universitários de ambas as universidades têm uma percepção de AED elevada, corroborando com os resultados encontrados por Venditti Junior¹⁴ e Silva, Iaochite e Azzi¹⁷, que utilizaram o mesmo instrumento de pesquisa com universitários de Educação Física.

Na variável “progressão no curso”, os resultados apontaram que os universitários com menos de 50% de carga horária concluída têm uma percepção maior de AED no escore geral da escala, em comparação àqueles com mais de 50%. Isso pode indicar que a pouca experiência no ensino contribuiu para uma falsa impressão nos estudantes de que ensinar se trata de uma tarefa fácil, levando a crer que eram autoeficazes ou capazes para realizar com sucesso as tarefas de ensino. Segundo Miller e Shifflet²⁴, algumas lembranças do contexto escolar, vivenciadas no passado, permitem que as pessoas identifiquem certas semelhanças com situações de ensino atuais, levando a crer que detêm um conhecimento sobre o ato de ensinar maior do que verdadeiramente apresentam.

Para Martins, Onofre e Costa²⁵, no início dos cursos de graduação, os universitários externam uma percepção maior de AED, devido a um sentimento de otimismo diante da profissão, que acaba refletindo em seu nível de percepção de AED. Contudo, à medida que adquirem experiências na formação inicial, a percepção de AED tende a aumentar novamente e os estudantes a se tornarem mais resilientes por causa das experiências de sucesso e insucesso a que são submetidos nesse período, conforme salientam Zach, Harari e Harari¹⁹ após realizarem um estudo com 203 universitários em Educação Física.

Assim, à medida que os universitários começaram a ter experiências com a docência e a defrontar situações e problemas reais de ensino e aprendizagem, muitas vezes de difícil resolução, novas percepções ou dúvidas acerca de suas capacidades surgem, inclusive, com alguma probabilidade de impactar negativamente no nível de AED já existente. Essa proposição é sugerida por Harlin *et al.*²⁶ a partir de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, no Texas, com 99 universitários do curso de Ciências Agrárias. Os autores destacam que os universitários sem experiência docente apresentavam, no começo do semestre, altos índices de AED, porém, à medida que foram obtendo experiência no ensino, houve uma diminuição no sentimento de AED, sendo que, ao final da formação inicial, após novas e diversas experiências no ensino, a percepção de AED voltou a índices mais elevados. Esses resultados são semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, particularmente para os universitários da UN1 que obtiveram seu maior valor de AED ao final do curso, o que não ocorreu para os universitários da UN2.

Ao término da formação inicial, os estudantes investigados da UN1 e da UN2 apresentaram ou mantiveram seus valores de AED elevados, corroborando com estudos acerca da formação inicial²⁷. A diferença entre os valores dos universitários das duas instituições evidencia as diferenças entre cada contexto de formação inicial e os processos promovidos por cada uma delas. De fato, não é possível afirmar que uma universidade seja melhor do que a outra, especialmente devido à complexidade dos fatores externos contextuais, como os recursos físicos, administrativos e pedagógicos de cada entidade, na interação com os fatores internos cognitivos, implicados no processo de construção da AED, como sugerem Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy²⁸. Para Bandura¹, os fatores internos cognitivos estão vinculados à capacidade de processamento pessoal, do determinismo recíproco e das interações entre indivíduo e ambiente. Para Pajares e Olaz²⁹, os sujeitos são *agentes* de seu próprio comportamento, e entre os fatores que podem afetar a AED, existem as crenças que controlam as ações, os pensamentos e o comportamento dos indivíduos.

Acredita-se que a diferença na percepção de AED dos universitários investigados da UN1 e UN2 esteja associada diretamente a fatores administrativos, desde os espaços físicos aos professores formadores³⁰. No estudo com 201 professores e gestores escolares, Guerreiro-Casanova e Azzi⁹ identificaram que as crenças de AED foram afetadas por um conjunto de variáveis relacionadas: à *eficácia coletiva escolar*, a variável mais importante para explicar a AED; à *formação*, sugerindo que o grau de qualificação profissional implica em melhores capacidades de estratégia, organização,

aprendizado e engajamento dos alunos; e ao *tempo de atuação na escola*, indicando que, quanto maior o tempo de atuação em uma mesma escola e mais experiente o professor, maior a percepção de AED.

Já o estudo realizado por Aydin, Demirdöğen e Tarkin³¹ com 26 universitários de Química, em período de estágio obrigatório, mostrou que a percepção de AED se eleva à medida que o sujeito ganha experiência, principalmente as experiências diretas no ensino. Os resultados da pesquisa indicaram que, ao final das experiências de estágio, havia uma percepção elevada de AED, porém, com níveis menores, sobretudo em relação ao manejo de classe. Para os autores, muitos dos sujeitos, mesmo ao final das experiências de estágio, não se percebem eficazes e confiantes para determinadas tarefas, fato semelhante aos resultados encontrados neste estudo quanto à dimensão “manejo de classe”, que apresentou diferenças estatisticamente significativas entre as universidades, na variável “progressão no curso”.

Os resultados contidos na Tabela 1 apontaram níveis elevados de AED geral em relação à variável “estágio obrigatório”, sendo mais perceptíveis os valores para os universitários da UN1, também superiores para a intencionalidade docente da mesma universidade. Isso pode indicar que as experiências de estágio dessa universidade afetaram positivamente a AED para a intencionalidade docente, fato que não ocorreu para os universitários da UN2. É possível sugerir que, no caso da UN1, as experiências diretas obtidas nos estágios obrigatórios contribuíram para uma maior percepção de AED, resultado semelhante aos resultados dos estudos com universitários em Educação Física de Iaochite e Costa Filho³², que identificaram as situações que influenciavam na AED durante o estágio supervisionado, através da análise documental de 18 carteiras reflexivas. As experiências diretas no ensino são muito importantes, à medida que transmitem segurança pessoal ao professor com base em situações ou experiências reais autênticas. Entretanto, pode causar um impacto negativo para a percepção de AE, caso essas experiências provoquem algum insucesso aos sujeitos¹.

Destaca-se ainda que, no caso dos universitários investigados para este estudo, os valores médios para a dimensão “intencionalidade docente” foram superiores à dimensão “manejo de classe”, na variável “estágio obrigatório”, evidenciando que eles se percebem mais eficazes no papel de facilitador ou mediador da aprendizagem dos alunos do que nas tarefas de gestão dos recursos de tempo, materiais e espaço de aula. Em estudo realizado com 263 professores licenciados em Educação Física, Iaochite¹⁶, ao aplicar a EAED, constatou que os valores da “intencionalidade docente” foram superiores aos do “manejo de classe”, semelhante aos resultados desta pesquisa, além de identificar que os professores têm uma percepção elevada de AED. Detectou também que as experiências diretas e de persuasão foram as principais fontes de AED para a construção de crenças, da mesma forma que muitas variáveis estiveram relacionadas diretamente com a percepção de AED, tais como: a satisfação como docente; a preparação profissional; a infraestrutura; o apoio de corpo administrativo; a liberdade para expressar ideias e o apoio dos pares;

As experiências obtidas no período de estágio obrigatório fornecem ao universitário a oportunidade de construir novas crenças, através da intervenção prática, da observação de professores e colegas, dos *feedbacks* recebidos e também pelos estados emocionais positivos gerados. Para Bandura¹, a principal fonte de AE é a *experiência direta*, através da intervenção prática, seguido das demais experiências, a saber: a *experiência vicária*, por meio da observação de modelos competentes; a *persuasão social*, os *feedbacks* e as orientações que contribuem na eficácia do objetivo a ser alcançado; e os *estados emocionais e afetivos*. No entanto, outras fontes podem ter relativa importância para cada indivíduo ou grupo de indivíduos, assim como destacam Tschannen-Moran e Johnson⁶ em um estudo realizado com 648 professores das séries iniciais que lecionavam em escolas primárias, nos Estados Unidos. Como resultado, os autores relacionaram a percepção de AED às experiências vicárias e de persuasão, sinalizando que o fato de os professores observarem e escutarem outros professores em ação contribui na percepção de AED, à medida que essas fontes proporcionam a crença de AED, sem a necessidade de intervenção direta.

Distiguem-se também os resultados dos valores apresentados pelos universitários da UN1 em comparação aos da UN2, na variável “estágio obrigatório”, na qual se verifica diferença estatisticamente significativa entre os grupos. O menor índice de AED na dimensão “manejo de classe” pode estar relacionado à dificuldade dos universitários acerca de questões relacionadas à organização e controle dos alunos². De acordo com a pesquisa de Iaochite *et al.*¹⁸, que contou com 220 professores de Educação Física, houve uma superioridade da “intencionalidade docente” sobre o “manejo de classe”, indicando que os professores tinham uma AED maior para mediar o ensino e mobilizar o estudante em relação às crenças do professor para gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula. Nesse entendimento, as tarefas de gerenciar turmas não são fáceis, e muito menos simples, e por esse motivo, segundo Behets³³, em seu estudo com 9 professores de Educação Física, os professores com alta percepção de AED tendem a utilizar mais da metade do tempo de suas aulas

(55%) em procedimentos de aprendizagem para os alunos, e apenas 20% na parte de gestão e 25% de instrução.

Ao analisar portfólios reflexivos de universitários em Educação Física no período de estágio obrigatório, Costa Filho e Iaochite¹² identificaram que eles chegaram ao final da formação inicial com uma percepção elevada de AED, resultado, principalmente, das experiências adquiridas ao longo dos estágios obrigatórios. Por sua vez, Woolfolk-Hoy e Spero³⁴, ao realizar um estudo longitudinal com 53 universitários de diversas áreas de ensino, mostrou igualmente que, durante os estágios na docência, houve um aumento significativo na percepção de AE. Isso reforça o entendimento de que os programas de formação inicial devem proporcionar experiências significativas e de qualidade aos universitários, de modo que possam, ao longo desse período, consolidar suas crenças de AED. Acredita-se que resultados dessa natureza devam ser pontos de discussão para novas pesquisas, considerando que o período de formação inicial é o primeiro passo para o desenvolvimento do futuro profissional em Educação Física.

Os resultados contidos na Tabela 1 apontaram níveis elevados de AED para os universitários com experiência esportiva em ambas as universidades, e também, em todas as dimensões investigadas. As experiências esportivas adquiridas antes da formação podem influenciar de forma significativa a intervenção pedagógica do futuro professor, uma vez que o conhecimento sobre os movimentos, as regras e as normas de funcionamento surge como um elemento fundamental para a organização da futura intervenção pedagógica, garantindo mais tranquilidade nesse processo devido ao uso de rotinas de reconhecido sucesso³⁵.

Experiências esportivas ou “sociocorporais” parecem exercer um papel importante na construção das crenças sobre o ensino de professores na fase de formação inicial. As memórias que as pessoas possuem a respeito das situações de aprendizagem corporais interferem na confiança e no uso de estratégias eficazes³⁶. Neste sentido, em estudo qualitativo com 28 universitários de Educação Física, Figueiredo³⁷ constatou que as experiências sociocorporais, advindas da época de ensino básico, interferiram diretamente na docência dos sujeitos, que se tornaram mais resilientes no período de formação inicial. Já os estudos de Ramos *et al.*³⁸, utilizando roteiro de entrevista semiestruturada e procedimentos de estimulação de memória com 5 universitários sem experiência docente, cursando o primeiro ano de graduação em Educação Física, identificaram que as experiências prévias no contexto esportivo geraram algumas crenças sobre como ensinar e alguma confiança para os primeiros contatos com a docência no ensino dos esportes, em atividades dentro da universidade.

Nesta perspectiva, em estudo de caráter quantitativo/qualitativo com 141 universitários de Educação Física em Portugal, Martins, Onofre e Costa²⁵ identificaram e analisaram a natureza da AED, o tipo de experiências mencionadas e como as fontes de AED contribuíram para a percepção dos universitários. Como resultado, identificaram que as experiências que contribuíram na percepção de AED durante a docência, no período de estágio, foram aquelas adquiridas antes do período de estágio, esportivas ou de docência, que ajudaram, inclusive, a minimizar os impactos causados nos primeiros contatos com a docência.

As experiências esportivas transmitem aos praticantes formas de aprendizado, seja através da prática, da observação ou dos *feedbacks*, que auxiliam nas situações de primeiro contato com a docência¹⁰. Isso sugere que as experiências esportivas anteriores ao ingresso na universidade criam nos estudantes uma percepção elevada de AED, aumentando a confiança nos primeiros contatos com a docência. Deste modo, para além de criar um nível elevado de percepção de AED, é importante que os programas de formação inicial proporcionem oportunidades e experiências reais e diversas de prática de ensino, seja através de estágios, de programas de extensão ou de aulas teóricas, que possam direcionar positivamente esse nível elevado de confiança no momento da entrada dos universitários³⁹.

Acredita-se que a experiência esportiva garante aos indivíduos uma possibilidade de aumentar sua percepção de AED, seja pela observação de modelos competentes²⁹, seja pelas experiências diretas no esporte, à medida que os indivíduos realizam tarefas e traduzem os resultados de seus atos em ações futuras, vinculados, em parte, a um processo de reflexão que permite ao futuro professor um entendimento sobre como ensinar^{40,41}. Neste estudo, os participantes, em sua maioria, tinham experiência esportiva anterior à formação inicial. Logo, acredita-se que a confiança para exercer o papel de professor e os altos índices de AED pode estar relacionada com um conjunto de crenças sobre o ensino, pré-estabelecidas ao longo dos anos de prática esportiva⁴². As experiências prévias esportivas obtidas ainda na infância influenciam na maneira como os professores realizam suas intervenções, como salientam Randall e Maeda⁴³ no estudo com 54 universitários de Educação Física, cujos resultados mostraram que as intenções e crenças dos futuros professores sobre a forma como ensinam foram movidas por suas experiências esportivas positivas, desde o período de idade escolar.

Conclusões

Os resultados do presente estudo apresentaram níveis elevados de AED dos universitários, ficando acima do ponto médio estabelecido pela EAED em todas as variáveis e nas dimensões de “intencionalidade docente” e “manejo de classe”, apontando que os indivíduos investigados, em ambas as universidades, tiveram um ambiente propício para o desenvolvimento de suas crenças.

No que diz respeito à variável “progressão no curso”, os resultados indicaram que os universitários, ainda em início de curso, mas com menos de 50% de carga horária concluída, parecem mais eficazes do que aqueles ao final de curso. Isso possivelmente mostra que a confiança no ensino se mantém elevada até as primeiras situações de contato com a realidade que ele demanda. À medida que os sujeitos adquiriram experiências diretas no ensino, a percepção de AED volta a um patamar elevado.

Este estudo identificou também, na variável “estágio obrigatório”, que os valores apresentados na AED geral pelos universitários estagiários da UN1 foram superiores aos valores daqueles que não tiveram esse tipo de experiência. No caso da UN2, a prática no ambiente de estágio contribuiu apenas para a dimensão intencionalidade docente. Ao que tudo indica, os universitários da UN1 e da UN2 percebem-se com AED maior para realizar antes o papel de mediador da aprendizagem de seus alunos do que as tarefas de gestão. Por isso, talvez, os valores da dimensão “intencionalidade docente” foram maiores para os universitários que realizaram os estágios.

Em relação à variável “experiência esportiva”, os resultados indicaram que esse tipo de experiência, adquirida antes do período de formação inicial, contribui para uma percepção de AED, podendo impactar positivamente nos primeiros contatos com a docência.

No que diz respeito às universidades investigadas, as evidências apontaram que os universitários da UN1 apresentaram uma percepção maior de AED em comparação com os da UN2, em todas as variáveis e dimensões analisadas. De fato, não foi possível confirmar os motivos pelos quais ocorreram as diferenças de valores entre ambas as instituições, creditando-se esse resultado à associação dos fatores pedagógicos, administrativos e físicos do contexto, e também, à subjetividade de cada indivíduo, na construção das crenças de AED.

Referências

1. Bandura A. Self-efficacy, the exercise of control. New York: Freeman and Company; 1997.
2. Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach Teach Educ.* 2001; 17: 783-805.
3. Navarro LP. Autoeficácia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones; 2012.
4. Woolfolk Hoy A, Davis H A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: Pajares F, Urdan T. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: CT: Information Age; 2006. 117-137.
5. Pajares F. Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Rev Educ Res.* 1996; 66: 543-578.
6. Tschannen-Moran M, Johnson D. Exploring literacy teachers self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teach Teach Educ: An Int J Res Stud.* 2011; 27: 751- 761.
7. Alvarenga CEA. Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática de ensino. [Tese de Doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2011.
8. Polydoro AS, Guerreiro-Casanova DC. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Aval Psicol.* 2010; 9: 267-278.
9. Casanova DCG, Azzi RG. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educ Ver.* 2015; 1: 237-252.
10. Onofre M, Costa J, Marques A, Martins J, Costa FC. As experiências de practicum como fontes do sentimento de autoeficácia. Universidade Técnica de Lisboa. 2011; 1: 1176-1188.
11. Iaochite RT, Souza Neto S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. *Rev Motriz.* 2014; 20:143-150.
12. Costa Filho RA, Iaochite RT. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Rev. Educ. Fís/UEM.* 2015; 26: 201-211.
13. Salles WN. Autoeficácia discente na formação inicial em educação física. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis:

Universidade Federal de Santa Catarina; 2015.

14. Venditti Juniiior R. Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física. [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2005.
15. Venditti Junior R. Autoeficácia docente e motivação para a realização do (a) professor (a) de educação física adaptada. [Tese de Doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2010.
16. Iaochite RT. Auto-eficácia de docentes de educação física. [Tese de Doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2007.
17. Silva AJ, Iaochite RT, Azzi RG. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Rev Motriz*. 2010; 16: 942-949.
18. Iaochite RT, Azzi RG, Polydoro SAJ, Winterstein PJ. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Rev Brasileira de Ciências do Esporte*. 2011; 33: 825-839.
19. Zach S, Harari I, Harari N. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2012; 17: 447-462.
20. Usher EL, Pajares F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. *Rev Educ Res*. 2008; 78:751-796.
21. Feltz D, Short S, Sullivan P. Self-efficacy in sport: research and strategies for working with athletes, teams and coaches. *Int J Sports Sci Coach*. 2008; 3: 293-295.
22. Thomas JR, Nelson JK, Silverman SJ. Métodos de pesquisa em atividade física. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2007.
23. Polydoro AS, Winsterstein PJ, Azzi RG, Carmo AP do, Venditti Juniirr R. Escala de autoeficácia do professor de Educação Física. In: Machado C, Almeida LS, Gonçalves M, Ramalho (Orgs). *Avali Psic: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios edições; 2004. 330-337.
24. Miller K, Shifflet R. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teach Teach Educ*. 2016; 53: 20-29.
25. Martins M, Onofre M, Costa J. Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Rev Bol SPEF*. 2014; 27-43.
26. Harlin JF, Roberts TG, Briers GE, Edgar DW. A longitudinal examination of teaching efficacy of agricultural science student teachers at four different institutions. *J Agric Educ*. 2007; 48: 78-90.
27. Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teach and Teach Educ*. 2007; 23: 944-956.
28. Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A, Hoy WK. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Rev of Educa Rese*. 1998; 68: 202-248.
29. Pajares F, Olaz F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura A, Azzi RG, Polydoro S, Costa AEB, Olaz F, Iglesias F, Pajares F. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed; 2008. 97-114.
30. Jovanovic L, Kudláček M, Block ME, Djordjevic I. Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes. *EIJAPA*. 2014; 7(2): 32-46.
31. Aydin S, Demirdöden B, Tarkin A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers. teaching efficacy beliefs during the practicum. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2012; 21: 203-213.
32. Iaochite RT, Costa Filho RA. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. *Rev Motriz*. 2016; 22: 183-189.
33. Behets D. Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary Physical Education. *Teach Teach Educ*. 1997; 2: 215-224.
34. Woolfolk-hoy A, Spero RB. Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*. 2005; 21: 343-356.
35. Gariglio JA. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. *Rev Pensar a Prática*. 2011; 14: 1-10.
36. Figueiredo ZCC. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Rev Portuguesa de Educação* 2010; 23:153-171.
37. Figueiredo ZCC. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. *Rev Movimento*. 2008; 14: 85-110.

38. Ramos V, Souza JR, Brasil VZ, Barros TES, Nascimento JV. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. *Rev Jour of Physi Educa.* 2014; 25: 231-244.
39. Pimenta SG, Lima MSL. Estágio e docência: diferentes concepções. *Rev Poíesis.* 2006; 3: 5-24.
40. Tsangaridou N. Teachers' beliefs. In: Kirk D, Macdonald D, O'Sullivan M. *The handbook of physical education.* London: Sage; 2006. 486-501.
41. Tsangaridou N. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2008; 13:131-152.
42. Adamakis M, Zounhia K. The impact of occupational socialization on physical education pre-service teachers' beliefs about four important curricular outcomes: A cross-sectional study. 2016; 22: 279-297.
43. Randall L, Maeda JK. Pre-service Elementary Generalist Teachers' Past Experiences in Elementary Physical Education and Influence of these Experiences on Current Beliefs. Brock University. 2010; 19: 20-35.