

DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TEACHER SELF-EFFICACY AND ITS SOURCES IN TEACHER TRAINING EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION

Roberto Tadeu Iaochite¹ e Roraima Alves da Costa Filho¹

¹Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, Brasil.

RESUMO

Na formação inicial, futuros professores deveriam aprender a como lidar com a elevada demanda cognitiva, emocional e comportamental decorrente do ensino. Ao mesmo tempo, precisam desenvolver e fortalecer a crença pessoal de que serão capazes de lidar com esses desafios. No contexto da educação física, essas demandas podem ser ainda mais desafiadoras dado o ambiente e as condições em que as aulas são ministradas. Este estudo teve por objetivo analisar a crença de autoeficácia docente para ensinar educação física e sua constituição a partir das experiências vividas durante a realização das disciplinas de estágio curricular supervisionado. 87 futuros professores (54% mulheres; idade média = 21,8) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo responderam a um questionário sociodemográfico, escala de autoeficácia docente e de fontes de autoeficácia docente. Para descrever as fontes de autoeficácia foram analisados os portfólios reflexivos produzidos como produto final do estágio supervisionado. Os futuros professores demonstraram moderada a elevada crença de autoeficácia, que foram sustentadas basicamente por experiências diretas de ensino e persuasões verbais. A relevância da autoeficácia docente para a formação dos professores, em particular, nos processos de formação inicial em educação física são discutidas.

Palavras-chave: Ensino. Autoeficácia. Educação física. Estudantes.

ABSTRACT

During the teacher training process, student-teachers should learn how to address high cognitive, emotional, and behavioral demands generated by teaching. At the same time, they need to develop and strengthen their personal belief that they will be able to handle the challenges. In the context of physical education, these demands can be even greater due to the environmental conditions where classes are taught. This study aimed to analyze the beliefs of personal efficacy for teaching physical education (PE) and its construction from the situations experienced during school-based teacher training. Eight-seven student-teachers (54% women; Mage = 21.8) from a state university in Sao Paulo, Brazil, responded to a sociodemographic questionnaire and the Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). To describe the sources of teaching self-efficacy, we analyzed reflective portfolios (thematic codes based on theory) developed by the student-teachers during and at the end of the teacher training process. Student-teachers showed moderate-high teaching self-efficacy beliefs, which were based mainly on mastery experiences and social persuasion. The relevance of teaching self-efficacy beliefs for teacher education, in particular for the teacher training process in the physical education context, is discussed.

Keywords: Teaching. Self-efficacy. Physical education. Teacher education.

Introdução

Ensinar é um processo complexo, dinâmico e multifacetado. Na formação inicial, futuros professores deveriam aprender a lidar com a elevada demanda cognitiva, emocional e comportamental decorrente do ensino¹. Em aulas de educação física, essas demandas podem ser ainda mais percebidas, devido, por exemplo, às condições contextuais em que as aulas ocorrem, à falta de materiais e espaços adequados, desmotivação e vergonha dos alunos para realizarem práticas corporais².

Durante a formação inicial, diferentes disciplinas e cursos universitários oferecem oportunidade de aprendizagem para o futuro professor. Em meio a esses cursos, destaque tem sido dado ao estágio supervisionado, período em que os estudantes de licenciatura começam a ter experiências de observação e regência na escola sob supervisão de um professor mais

experiente. Pesquisas em diferentes contextos têm evidenciado o papel central que o estágio supervisionado tem para o desenvolvimento dos futuros professores para ensinar na escola. Dentre as diferentes contribuições, tem se apontado a aquisição de conhecimentos, o elo entre teoria e prática, conhecimento da realidade, e também o desenvolvimento de crenças pessoais de capacidade^{3,4}.

Os comportamentos do professor em sala de aula dependem daquilo que acredita que consegue fazer. Ou seja, o que o professor faz durante a aula depende de quanto acredita que pode mobilizar, com certa competência, seus conhecimentos e habilidades em prol de realizar uma prática que permita aos seus alunos aprenderem. Dentre as crenças docentes, a autoeficácia tem se mostrado uma variável preditora importante do comportamento do professor em sala de aula^{5,6}. Essa crença é definida como o julgamento que um professor faz acerca da própria capacidade para alcançar resultados de aprendizagem junto aos alunos, mesmo considerando os mais difíceis e desmotivados e as diferentes condições de ensino⁷.

A crença de autoeficácia influencia a maneira como as pessoas percebem as condições a sua volta. Pessoas com elevadas crenças de autoeficácia tendem a ter uma visão mais otimista, entendendo as dificuldades como variáveis que podem ser superadas, enquanto as que apresentam baixa crença de autoeficácia tendem a entender as barreiras como limitantes para suas realizações⁸. Como o comportamento é contextualizado e socialmente realizado, a crença de autoeficácia deve ser investigada considerando o domínio e o contexto em que a ação é realizada. Considerar contexto e domínio não é restringir a autoeficácia à um aspecto único, mas sim compreender que para se realizar uma tarefa, é exigido uma série de subtarefas que permitem ou não sua realização⁹. Por exemplo, professores iniciantes que apresentaram forte autoeficácia para ensinar conseguiram enfrentar as demandas do início da carreira, procuraram por soluções para seus problemas diários em sala de aula, bem como terminaram o ano acreditando que se desenvolveram profissionalmente^{10,11}.

Neste estudo, considera-se o contexto da crença de autoeficácia docente no domínio do ensino de educação física na escola. Resultados de pesquisa têm mostrado relações dessa crença com outras variáveis ligadas à docência, como as atitudes em relação à profissão e adoção de novos currículos educacionais¹², seleção de estratégias de ensino que promovem a atividade física dos alunos¹³, bem como associação à motivação dos alunos¹⁴. Apesar desses benefícios, o interesse pelas fontes de informações de como e quando a autoeficácia docente se modifica ainda é incipiente^{15,16}.

As postulações de Bandura⁸ apresentam quatro fontes de informação pelas quais a autoeficácia pode ser modificada: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Informações advindas da experiência direta são as interpretações que as pessoas fazem acerca de seus resultados em determinada tarefa. Experiências interpretadas como bem-sucedidas tendem a fortalecer a crença enquanto interpretações de fracassos tendem a enfraquecê-la. Experiências vicárias fornecem informações a partir da observação de modelos. Quanto maior a similaridade entre modelo e observador, maior pode ser o impacto dessa fonte. Persuasão social refere-se a informações, avaliações e *feedback* que as pessoas recebem acerca da habilidade, esforço, persistência e resultados obtidos, e que podem oferecer informações sobre a capacidade para realização de tarefas. As informações dos estados fisiológicos e afetivos podem se manifestar a partir das ativações fisiológicas (sudorese, taquicardia), físicas (dor, cansaço) e/ou emocionais (estados de humor, estresse), que, quando interpretadas como positivas, podem fortalecer a crença, enquanto interpretações negativas diminuem a crença de capacidade para as realizações.

Estudos sobre o desenvolvimento da autoeficácia docente com futuros professores de educação física têm se concentrado na investigação da experiência direta, apontado que as informações advindas dessa fonte, como a regência, interpretações de sucesso no ensino de conteúdos específicos, e o rendimento acadêmico dos alunos têm sido utilizados como fonte

de informação para a autoeficácia^{17,18}. Nesse âmbito, o estágio supervisionado tem sido um momento bastante efetivo na promoção da autoeficácia docente, especialmente quando os futuros professores podem ter contato com a realidade das escolas¹⁸. Por outro lado, quando futuros professores apresentam fraca crença de autoeficácia, tendem a interpretar as experiências do estágio de maneira negativa e enfraquecedoras da própria crença¹⁹.

Poucos estudos com futuros professores de educação física têm explorado, além da experiência direta, as contribuições das outras fontes para o desenvolvimento da autoeficácia docente. Os poucos que investiram nessa tarefa, apontaram o suporte guiado dos professores universitários em relação à aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades de ensino²⁰ e a observação de colegas de curso e dos professores da escola durante as regências nos estágios²¹ como situações que também fornecem informações para o julgamento pessoal de capacidade dos futuros professores de educação física. A persuasão social se manifestou através do compartilhamento de experiências entre colegas de curso, bem como das contribuições dos professores universitários para os planos de aula a serem realizados durante o estágio¹⁹. Por fim, ativações emocionais como nervosismo e ansiedade foram vistas como enfraquecedoras da crença de capacidade no início da realização dos estágios, enquanto emoções positivas como felicidade e sentimento de realização profissional foram promotoras da crença de autoeficácia ao final do estágio supervisionado^{21,22}.

A identificação dessas situações pode fornecer evidências sobre como as experiências do estágio supervisionado podem contribuir para a formação de professores melhor preparados para a docência. Estudos longitudinais podem ajudar a entender como as crenças se comportam e como as fontes se manifestam em diferentes momentos da formação inicial para influenciar a percepção de capacidade^{16,20}. O entendimento dessas facetas pode ajudar professores universitários na proposição de situações de aprendizagem que efetivamente contribuam para fortalecer a crença em momentos críticos da formação, em especial, durante a aprendizagem dos requisitos para o exercício da docência. Assim, este estudo teve por objetivo analisar a autoeficácia docente e suas fontes de informação em situações vividas por futuros professores de educação física durante a realização do estágio curricular supervisionado (ECS) na escola.

Métodos

Este é um estudo de natureza mista, caracterizada pelo tipo exploratória-descritiva^{23,24}, pois foram investigados diferentes aspectos para se buscar uma melhor compreensão do fenômeno investigado. Foram utilizadas estratégias quantitativas e qualitativas tanto para a coleta como análise dos dados obtidos.

Participantes

Os participantes foram futuros professores de educação física ($N = 87$; 54% mulheres; 46% homens; $M_{idade} = 21.8$) matriculados em um curso de formação de professores e que cursavam a disciplina de estágio curricular supervisionado em uma universidade estadual paulista. Como critérios de inclusão foi considerado ser estudante de licenciatura em educação física na respectiva instituição e estarem regularmente matriculados em uma das disciplinas de ECS durante o período de coleta de dados. Na pesquisa, foram excluídos os estudantes que não aceitaram participar do estudo e que não preencheram as escalas ou não entregaram os portfólios reflexivos. Assim, os dados foram coletados com futuros professores matriculados nas quatro disciplinas de ECS entre o quinto e oitavo semestre do curso de licenciatura em educação física: ECS I ($n = 19$), ECS II ($n = 16$), ECS III ($n = 17$) e ECS IV ($n = 34$).

Contexto do estudo

O curso de licenciatura em educação física no qual os participantes estão matriculados tem como objetivo formar professores de educação física para atuar em escolas do ensino básico. O ECS do referido curso de licenciatura é entendido como um espaço de formação e pesquisa, em que procura promover a inserção progressiva do futuro professor em seu ambiente de trabalho.

As quatro disciplinas de ECS em que os dados foram coletados ocorrem a partir do terceiro ano (quinto semestre), até o final do quarto ano (oitavo semestre) do curso de licenciatura em educação física. Os ECS apresentam como aspectos norteadores a fundamentação teórica e metodológica do ensino de educação física na escola, e o desenvolvimento, planejamento e implementação de projetos de ensino de educação física, e são estruturados da seguinte maneira:

- ECS I (terceiro ano, anual): duração de 120h, das quais 60h são para aprendizagem de conteúdos e legislação sobre o ensino de educação física na escola e outras 60 horas de observação da realidade escolar de ensino infantil e fundamental I, e elaboração de um projeto de ensino a ser aplicado no ECS II;
- ECS II (sexto semestre): duração de 90h, das quais 60h são de regência no ensino infantil e/ou fundamental I e desenvolvimento do projeto de ensino elaborado no ECS I, e 30h para formação teórico e metodológica, que ocorre através do compartilhamento e discussão das experiências em sala de aula junto aos colegas e professores na universidade;
- ECS III (sétimo semestre, quarto ano): duração de 90h, das quais 60h são de regência no ensino fundamental II, e 30h para formação teórico e metodológica, que ocorre através de estudos e compartilhamento e discussão das experiências em sala de aula junto aos colegas e professores na universidade;
- ECS IV (quarto ano, anual): Disciplina anual com duração de 120h, das quais 50h no primeiro semestre são dedicadas à regência no ensino médio, 50h para trabalho com a gestão escolar, e 20h de formação teórico e metodológica, que ocorre através de estudos sobre a legislação e gestão escolar, bem como do compartilhamento e discussão das experiências em sala de aula junto aos colegas e professores na universidade.

Instrumentos

Na investigação da autoeficácia, foi utilizada a Escala de Autoeficácia Docente (TSES) que é composta por 24 itens divididos em três dimensões: eficácia para o engajamento do estudante (8 itens), eficácia para uso de estratégias instrucionais (8 itens) e eficácia para o manejo de classe (8 itens)⁷. O instrumento foi adaptado ao contexto de professores de educação física brasileiros²⁵ e as questões foram apresentadas em escala de Likert de 6 pontos, em que 1 representa pouco e 6 representa muito. Para calcular os escores do total da TSES e suas dimensões, foi calculada a média dos seus itens, resultando um escore que pode variar entre o mínimo 1 e o máximo de 6 pontos. Quanto mais elevado o escore, maior é a autoeficácia docente, tanto no total da escala como em cada uma das dimensões. Utilizando as dimensões da escala original, neste estudo, os valores de consistência interna da escala total, calculado pelo Alpha de Cronbach foi de 0.925, e das suas dimensões apontam para bons níveis de confiabilidade: engajamento do estudante ($\alpha = 0.840$), eficácia para uso de estratégias instrucionais ($\alpha = 0.863$) e eficácia para o manejo de classe ($\alpha = 0.820$).

Também foi utilizada a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (FAED), desenvolvida e validada com professores de educação física brasileiros²⁶. O instrumento inclui 16 itens em escala de Likert de 1 a 6 pontos (1 = totalmente falso; 6 = totalmente verdadeiro), divididos em quatro dimensões que representam as fontes de autoeficácia docente. Neste instrumento, quanto mais elevado o escore, mais forte é a percepção da fonte de autoeficácia docente. Esta escala também obteve bons índices de confiabilidade analisados

pelo Alfa de Cronbach: Estados Fisiológicos e Afetivos (5 itens; $\alpha = 0.783$), Persuasão Social (5 itens; $\alpha = 0.751$), Experiências Vicárias (3 itens; $\alpha = 0.806$) e Experiências Diretas (3 itens; $\alpha = 0.723$).

Para o aprofundamento na descrição das informações que compõem a autoeficácia docente foram analisados 51 portfólios reflexivos desenvolvidos pelos futuros professores que estavam matriculados no ECS III e IV. O portfólio teve um caráter formativo, autorreflexivo e autoavaliativo da aprendizagem²⁷. Há ainda a indicação de que a produção de um portfólio reflexivo é uma oportunidade para que o estudante reflita sobre as crenças que afetam sua própria capacidade para lidar com as demandas da docência²⁸. Dessa maneira, o portfólio se constituiu como uma atividade complementar às atividades realizadas durante o ECS III e IV.

Procedimentos

Respeitando os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, a realização desta pesquisa foi aprovada sob parecer 2.971.091 junto ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual Paulista. A recolha dos dados ocorreu durante as respectivas disciplinas de ECS, após a anuência e dos estudantes em participarem da pesquisa. Após a explicação dos objetivos os estudantes que aceitaram participar preencheram as escalas em sala de aula, procedimento que durou aproximadamente 25 minutos, enquanto os portfólios foram desenvolvidos ao longo da realização da disciplina de ECS.

Análise quantitativa

A análise estatística foi realizada com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para Windows. As variáveis quantitativas em estudo foram caracterizadas através da média e desvio-padrão.

A confiabilidade (ou consistência interna) das escalas utilizadas (TSES e FAED) foi avaliada através do Alpha de Cronbach. Tendo-se verificado que a maioria das variáveis não têm distribuição normal (testado com o Teste de Kolmogorov-Smirnov), foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação de variáveis quantitativas entre os quatro grupos incluídos na pesquisa. Nos casos em que o teste foi significativo, foi realizado o teste de comparações múltiplas pelo procedimento de Dunn, de forma a identificar os pares de grupos com diferenças significativas. Foi também utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman para o estudo da correlação entre variáveis pelo menos ordinais. Foi considerado um nível de significância de 5% para as conclusões dos resultados dos testes estatísticos.

Análise qualitativa

A análise qualitativa das informações contidas nos portfólios foi conduzida por dois pesquisadores, e realizada por meio da construção de eixos temáticos²³. O procedimento de codificação adotado foi baseado no referencial da autoeficácia. Primeiro, cada portfólio foi lido compreensivamente para se identificar ideias centrais e iniciar o processo de sistematização dos dados. Em seguida, as informações foram codificadas dedutiva e indutivamente e transformadas em dados. Tais dados foram sistematicamente organizados em categorias descritivas, criadas a partir do agrupamento das codificações (unidades de conteúdo) das informações explícitas contidas nos portfólios. Essas unidades foram categorizadas dedutivamente com base nas quatro fontes de informação da autoeficácia⁸.

Resultados

Médias, desvio padrão e diferença entre os quatro grupos de ECS são apresentados na Tabela 1. De maneira geral, os participantes apresentaram de moderada a elevada crença de autoeficácia docente. A análise dos testes de comparações múltiplas entre os grupos, dois a

dois, mostra que o grupo ECS I é o que apresentou escores de autoeficácia maiores, sendo as diferenças estatisticamente significativas em relação a todos os outros grupos, tanto na escala total como em todas as suas dimensões. Não existiu diferenças significativas ($p > 0,05$) entre os grupos ECS II, ECS III e ECS IV na eficácia para o uso de estratégias instrucionais, na eficácia para o manejo de classe e nem na escala total. Na dimensão eficácia para o engajamento do estudante, o grupo ECS III apresentou níveis significativamente mais baixos em comparação aos grupos ECS II e ECS IV, não existindo diferenças significativas entre estes dois grupos.

Tabela 1. Caracterização e comparação da autoeficácia docente, suas dimensões e fontes de constituição entre os quatro grupos de ECS

	TOTAL (N = 87)	ECS I (n = 18)	ECS II (n = 16)	ECS III (n = 19)	ECS IV (n = 34)	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	$p^{(1)}$
Autoeficácia docente	4.43 (0.61)	5.07 (0.51)	4.35 (0.47) ^a	4.20 (0.42) ^a	4.28 (0.60) ^a	< 0.001
Estratégias instrucionais	4.59 (0.64)	5.08 (0.47)	4.47 (0.54) ^a	4.62 (0.56) ^a	4.38 (0.69) ^a	0.005
Manejo de classe	4.37 (0.64)	4.90 (0.65)	4.19 (0.54) ^a	4.40 (0.55) ^a	4.17 (0.58) ^a	< 0.001
Engajamento do estudante	4.34 (0.79)	5.24 (0.51)	4.39 (0.53) ^a	3.57 (0.51)	4.30 (0.68) ^a	< 0.001
Fontes de autoeficácia docente						
Experiência direta	4.61 (0.79)	4.61 (0.54)	4.77 (0.84)	4.74 (1.04)	4.47 (0.71)	0.418
Experiência vicária	4.60 (0.75)	4.78 (0.80)	4.77 (0.64)	4.51 (0.93)	4.47 (0.65)	0.424
Persuasão social	4.78 (0.81)	4.88 (0.89)	4.91 (0.69)	4.58 (0.95)	4.79 (0.75)	0.528
Estados fisiológicos e afetivos	3.74 (1.01)	3.66 (1.10)	3.93 (1.09)	4.16 (1.09)	3.46 (0.80)	0.064

Nota: ⁽¹⁾ Valor do teste de significância de Kruskal-Wallis; ^a Não há diferença significativa entre grupos com mesma letra
Fonte: Os autores

Em relação às fontes, a persuasão social apresentou as maiores médias para os participantes no ECS I, II e IV. Para ECS III, a experiência direta obteve escores mais elevados, seguido da persuasão social. Os resultados mostram que não existiram diferenças significativas entre os quatro grupos em estudo em relação a nenhuma das fontes de autoeficácia docente ($p > 0.05$).

Na Tabela 2 apresentam-se as correlações entre a autoeficácia docente (total e dimensões) e suas fontes. Os resultados mostram que existem correlações positivas significativas da experiência direta com a autoeficácia docente ($R = 0.236$; $p < 0.05$), com a eficácia para o uso de estratégias instrucionais ($R = 0.340$; $p < 0.01$) e com a eficácia para o manejo de classe ($R = 0.249$; $p < 0.05$), indicando que quanto mais forte é a interpretação de experiência direta, maiores são os níveis de autoeficácia docente. As correlações da persuasão social com a autoeficácia docente ($R = 0.231$; $p < 0.05$) e com a eficácia para o manejo de classe ($R = 0.304$; $p < 0.01$) foram também positivas e significativas. Pelo contrário, a fonte dos estados fisiológicos e afetivos esteve negativamente correlacionada com a autoeficácia ($R = -0.229$; $p < 0.05$), com a eficácia para o engajamento do estudante ($R = -0.278$; $p < 0.01$) e com a eficácia para o manejo de classe ($R = -0.221$; $p < 0.05$). Nenhuma das outras correlações foram significativas ($p > 0.05$).

Table 2. Correlação entre a autoeficácia, suas dimensões e as fontes de autoeficácia na amostra total

	Autoeficácia docente	Estratégias instrucionais	Manejo de classe	Engajamento do estudante
Estados fisiológicos e afetivos	-0.229*	-0.053 ^{NS}	-0.221*	-0.278**
Persuasão social	0.231*	0.161 ^{NS}	0.304**	0.206 ^{NS}
Experiência vicária	0.156 ^{NS}	0.130 ^{NS}	0.153 ^{NS}	0.146 ^{NS}
Experiência direta	0.236*	0.340**	0.249*	0.071 ^{NS}

Nota: Coeficiente de correlação de Spearman; ^{NS}Não significante ($p > 0.05$); * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Fonte: Os autores

A frequência de codificações de dados dos portfólios relevantes para o desenvolvimento da autoeficácia docente pode ser observada na Tabela 3. Vivências que se relacionam a fonte da experiência direta foram as mais frequentes, principalmente a percepção de sucesso (14 citações) e a percepção de aquisição de experiência (12 citações). Essas vivências foram seguidas por discussão e orientação com e entre colegas de turma e professores (12 citações) e incerteza inicial (10 citações).

Tabela 3. Codificação das informações relevantes para o desenvolvimento da autoeficácia docente presente nos portfólios reflexivos ($N = 51$)

Fontes de autoeficácia	Situações	Portfólios (n)	Citações	%
Experiência direta	Percepção de sucesso	13	14	12.7
	Aquisição de experiência	12	13	11.8
	Colocar conhecimento em prática	8	8	7.3
	Testar e praticar habilidades e métodos de ensino	5	6	5.5
Persuasão social	Discussão e orientação com e entre colegas de turma e professores	12	13	11.8
	Orientação dos supervisores	8	8	7.3
	Elogios dos alunos da escola	4	5	4.5
Estados fisiológicos e afetivos	Incerteza inicial	8	10	9.1
	Segurança	7	8	7.3
	Autoconhecimento	5	6	5.5
	Prazer em ensinar	4	4	3.6
Experiência vicária	Observar o supervisor ensinando	4	4	3.6
	Observar colegas de turma ensinando durante o ECS	3	3	2.7
	Professores de educação física do ensino básico	2	2	1.8
	Observação de aulas	1	1	0.9

Nota: Cada portfólio podia conter mais de uma situação identificada como fonte de autoeficácia docente, bem como múltiplas citações relacionadas a mesma fonte

Fonte: Os autores

Essa evidência sugere que os futuros professores ao explicarem a origem das informações que compõem a própria avaliação de autoeficácia, se apoiaram nas situações práticas, que se relacionam a fonte de experiência direta (27 portfólios), seguida pela fonte da persuasão social (19 portfólios) e estados fisiológicos e afetivos (18 portfólios). Ao

perceberem o próprio sucesso, os futuros professores não apenas adquiriram experiências, mas também desenvolveram sua percepção pessoal de capacidade para ensinar educação física na escola. Apenas nove portfólios mencionaram algum tipo de experiência vicária, sendo que observar o supervisor ensinando a situação mais frequente para essa fonte.

Discussão

Este estudo teve por objetivo investigar o desenvolvimento da crença de autoeficácia de futuros professores de educação física durante o estágio supervisionado, identificando o nível da crença e suas fontes de construção, nas quatro disciplinas referentes ao ECS. Pesquisadores em diferentes contextos têm apoiado esse tipo de investigação, pois seus resultados podem contribuir para a proposição de práticas formativas mais adequadas e promover a formação de professores melhor preparados para enfrentar a realidade das escolas^{15,16}.

Neste estudo, foram encontradas crenças de autoeficácia docente de moderadas à elevadas. Especificamente, os participantes do ECS I apresentaram autoeficácia mais alta, enquanto se observou uma crença mais moderada no ECS IV. Gurvitch e Metzler¹⁸ encontraram comportamento semelhante da autoeficácia de estagiários somente durante o primeiro curso de estágio supervisionado realizado na escola. Neste estudo, a crença apresentou um comportamento de diminuição ao longo dos estágios.

Resultados nessa direção também podem ser observados com professores em início de carreira, que, ao ingressarem na profissão, apresentam uma diminuição da crença devido ao embate das expectativas com a realidade^{10,11}. Acredita-se que, tais alterações foram devidas a mudança do contexto e da característica das tarefas durante o ECS. Se no primeiro a tarefa era predominantemente de observação, nos outros, a regência ocupava a maior parte da carga horária. Assim, a partir do ECS II, em que os participantes tiveram experiências reais de ensino na escola, os estagiários começaram um processo semelhante ao de indução à carreira. Esse argumento sustenta-se na proposição de Bandura⁹, de que as pessoas não conseguem fazer uma avaliação apurada da própria capacidade quando não possuem clareza de qual a tarefa que terão que realizar.

A autoeficácia no início dos estágios (ECS I) pode ter se apresentada elevada pois os estagiários, em sua maioria, acreditavam que sabiam ensinar e lidar com crianças. Mas no momento em que se depararam com a realidade de ensinar, não apenas movimento, mas conteúdos relacionados a cultura corporal do movimento, perceberam que não possuíam ainda os conhecimentos de outros elementos ligados ao ensino, por exemplo, sobre planejamento, seleção de estratégias instrucionais, estratégias de avaliação, etc. Isso fica especialmente evidente quando se observa que o nível de autoeficácia para o engajamento do estudante dos participantes do ECS III se apresentaram como os menores entre todos os grupos. É nesse estágio que precisam ensinar alunos do ensino fundamental II, em que o ensino de educação física na escola requer que os futuros professores selecionem conteúdos e estratégias de ensino que motivem a participação dos alunos, uma vez que o desafio de encontrar alunos que não querem participar das aulas começa a se apresentar nessa fase do ensino básico².

Outro resultado que ajuda a compreender o desenvolvimento da autoeficácia dos futuros professores de educação física foi a associação com as fontes de experiência direta e estados fisiológicos e afetivos. Resultados semelhantes também foram observados em outros estudos^{17,18,20}. De acordo com a proposição de Bandura⁸, a experiência direta é a fonte que pode oferecer maiores evidências sobre a capacidade pessoal. Neste estudo, a experiência direta foi mais favorável para o fortalecimento da eficácia para o uso de estratégias instrucionais. Apesar de não haver diferença nos resultados entre grupos, o ECS II apresentou

maior nível de influência dessa fonte de informação. Por outro lado, o ECS I apresentou o maior nível de autoeficácia percebida, tanto total quanto em seus subfatores. Ora, se a experiência direta é a mais proeminente no desenvolvimento da crença de autoeficácia, quais experiências diretas os participantes do ECS I se remetem ao avaliar a própria capacidade, sendo que nesse estágio fazem apenas observação na escola? Seria a experiência enquanto alunos do ensino básico?

Bandura⁹ explica que sob algumas circunstâncias, a crença de autoeficácia pode não predizer adequadamente as assumpções teóricas. Entre essas circunstâncias estão a falta de conhecimento dos requisitos da tarefa a ser executada sob a qual a crença é avaliada. Essa incongruência é especialmente notável quando se está em fase de desenvolvimento e aquisição de habilidades necessárias para a realização de uma determinada tarefa. Os resultados apoiam essa descrição uma vez que a experiência vicária foi a fonte que obteve maior escore junto aos participantes do ECS I, cuja tarefa era observar e elaborar um projeto de ensino.

Por outro lado, ao analisar a fonte dos estados fisiológicos e afetivos, se observa um movimento inverso. Quanto mais forte a interpretação das informações dessa fonte, menor a avaliação da autoeficácia. Esse resultado acompanha o movimento observado de diminuição da crença, uma vez que a influência das informações psicofisiológicas foram mais percebidas pelos participantes no ECS III. Esse grupo teve mais contato com a escola e experimentaram diferentes situações que podem ter provocado diferentes sentimentos, ativações e reações fisiológicas se comparado aos participantes do ECS I e II. Bandura⁸ argumenta que sob certas condições, outras fontes de informação da autoeficácia podem ser mais proeminentes que a experiência direta. Como os participantes desta pesquisa possuíam pouco repertório de experiências práticas, informações de outras naturezas, como as ativações físicas e afetivas podem ter desencadeado sentimentos em relação a prática docente, como pode ser observado na análise dos portfólios.

Na investigação dos portfólios, foi detectado que vivências que se relacionam à experiência direta foram as mais frequentemente citadas, seguidos da persuasão social. Esses resultados são semelhantes ao encontrados em outros estudos^{19,21}. Os autores argumentam que os estagiários que se sentiam mais capazes, também mencionavam as experiências práticas de planejar e ensinar o planejado como aspectos positivos da aprendizagem. Há que se considerar, que os portfólios foram produzidos ao final do ECS III e IV, e nesses estágios, os estudantes necessariamente passaram pela experiência de regência. É possível que essas experiências ajudaram na consolidação do que foi aprendido na universidade, uma vez que os estudantes valorizaram colocar o conhecimento em prática e também reconheceram o estágio como um lugar para testar e praticar habilidades e métodos de ensino. Situações ligadas a experiência direta é um importante contributo para a mudança da crença de futuros professores de educação física^{20,21}.

Pesquisas também apontam que futuros professores utilizam informações de outras fontes, como as avaliações de colegas de turma e dos alunos da escola, e ativações afetivas a partir das próprias realizações de ensino¹⁶. A discussão e orientação com pares e professores universitários pode fornecer informações importantes quanto a prática docente dos estagiários, bem como favorecer o elo entre teoria e prática. Outro ponto em destaque é a percepção de incerteza dos participantes, mencionada especialmente quando estavam iniciando as atividades de regência na escola.

Cohen e Zach²² também encontraram que o sentimento de insegurança esteve presente em futuros professores de educação física no início das atividades de estágio. De acordo com os relatos nos portfólios, essa ativação afetiva foi se transformando em um indicativo de escolha profissional mais estável, tanto em relação à opção pela docência, quanto à própria capacidade de ensinar na escola. Esse resultado contribui para a compreensão teórica do

desenvolvimento da autoeficácia docente, bem como para se pensar em práticas pedagógicas. Bandura⁸ argumenta que uma mudança positiva na autoeficácia pode se dar a partir da aprendizagem de estratégias de controle das ativações afetivas e fisiológicas. Na formação inicial de professores, isso pode ocorrer através da experimentação da prática docente, proporcionada principalmente pela disciplina de estágio, que aproximam o estudante do futuro ambiente de trabalho.

Conclusões

Em síntese, se observou uma diminuição da autoeficácia docente de futuros professores de educação física ao longo da realização do estágio supervisionado. Essa crença se associou às interpretações positivas de experiências diretas e persuasão social, especialmente para o manejo de classe. Essas também foram as fontes de informação mais citadas nos portfólios produzidos pelos estudantes do ECS III e IV. Por outro lado, a crença se mostrou negativamente associada aos estados fisiológicos e afetivos.

Esses resultados adicionam para o conhecimento do processo de desenvolvimento da autoeficácia docente, principalmente na fase final de formação de futuros professores de educação física. Acredita-se que ocorreu um processo de ajustamento da crença de autoeficácia à tarefa de ensinar educação física na escola, uma vez que os futuros professores foram aprendendo as reais demandas da tarefa de ensinar educação física na escola.

Os resultados do estudo fornecem evidências acerca da relevância e importância de experimentar situações de regência para o desenvolvimento da autoeficácia docente na área da educação física. Também se descreveu com maiores detalhes a importância do estágio supervisionado e as características do contexto, com ênfase, entre outros aspectos, à interação entre os professores supervisores e os estudantes.

Adianta-se que, apesar dos resultados encontrados, cuidados devem ser adereçados a sua generalização. O estudo aconteceu em um contexto formativo que privilegia a formação e valoriza as práticas de ensino, entendendo a escola como lócus de formação profissional do professor⁴. Destarte outros contextos formativos, outras organizações curriculares dos estágios podem apontar situações diferentes das encontradas neste estudo. Dessa maneira, indica-se a necessidade de estudos longitudinais em outros contextos brasileiros e internacionais. Outra limitação diz respeito ao desenho do estudo. Neste, não foi possível acompanhar o mesmo estudante em todo percurso formativo nos estágios. Apesar de a estrutura curricular do estágio na instituição não sofrer grandes alterações, os estudantes são indivíduos com experiências prévias únicas, que podem, em maior ou menor grau, influenciar a visão, percepção e crença sobre o que é o ensino e a profissão docente. Ademais, fica a indicação de estudos de coorte que acompanhem o mesmo estudante, se possível, desde seu ingresso na formação inicial.

Alerta-se que o instrumento utilizado para avaliar a crença de autoeficácia não investiga a capacidade para o uso de conhecimentos pedagógicos do conteúdo, bem como o efeito da aquisição de habilidades e conhecimentos para a avaliação da autoeficácia docente. Dessa maneira, outros estudos devem ser desenvolvidos para compreender o papel das habilidades e conhecimentos para o julgamento de capacidade para ensinar, uma vez que essas são também variáveis importantes para a prática docente¹⁶. Finalmente, investigar o comportamento da autoeficácia em outros programas de formação inicial, como a residência docente e o PIBID se mostram oportunidades de obter novas compreensões, tanto da autoeficácia docente, como também desses itinerários formativos tão importantes para a formação de professores.

Referências

1. Gibbs C. Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *J Educ Enq* 2003;4(2):1-14.
2. Darido SC. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Rev Bras Educ Fis Esporte* 2004;18(1):61-80. Doi: 10.1590/S1807-55092004000100006
3. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teach Coll Rec* 2001;103(6):1013-1055. Doi: 10.1111/0161-4681.00141
4. Souza Neto S, Cyrino M, Borges C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Rev Port Educ* 2019;32(1):52-72. Doi: 10.21814/rpe.13439
5. Pajares F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Rev Educ Res* 1992;62(3):307-332. Doi: 10.3102/00346543062003307
6. Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A, Hoy WK. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Rev Educ Res Washingt* 1998;68(2):202-248. Doi: 10.3102/00346543068002202
7. Tschannen-Moran M, Hoy AW. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teach Teach Educ* 2001;17:783-805. Doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
8. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman; 1997.
9. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *J Manag* 2012;38(1):9-44. Doi: 10.1177/0149206311410606
10. Hoy AW, Spero RB. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teach Teach Educ* 2005;21(4):343-356. Doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007
11. Mulholland J, Wallace J. Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teach Teach Educ* 2001;17(2):243-261. Doi: 10.1016/S0742-051X(00)00054-8
12. Gorozidis G, Papaioannou A. Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *Eur Phys Educ Rev* 2011;17(2):231-253. Doi: 10.1177/1356336X11413654
13. Martin JJ, Mccaughtry N, Hodges-Kulinna P, Cothran D. The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Phys Educ Sport Pedagog* 2008;13(2):171-190. Doi: 10.1080/17408980701345683
14. Pan Y-H. Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *J Teach Phys Educ* 2014;33(1):68-92. Doi: 10.1123/jtpe.2013-0069
15. Klassen RM, Tze VMC, Betts SM, Gordon KA. Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educ Psychol Rev* 2011;23(1):21-43. Doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
16. Morris DB, Usher EL, Chen JA. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educ Psychol Rev* 2017;29(4):795-833. Doi: 10.1007/s10648-016-9378-y
17. Silva AJ, Iaochite RT, Azzi RG. Physical education student teacher's self-efficacy beliefs. *Motriz Rev Educ Fis* 2010;16(4):942-949. Doi: 10.5016/1980-6574.2010v16n4p942
18. Gurvitch R, Metzler MW. The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teach Teach Educ* 2009;25(3):437-443. Doi: 10.1016/j.tate.2008.08.006
19. Martins M, Costa J, Onofre M. Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *Eur J Teach Educ* 2014;38(2):263-279. Doi: 10.1080/02619768.2014.968705
20. Zach S, Harari I, Harari N. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Phys Educ Sport Pedagog* 2012;17(5):447-462. Doi: 10.1080/17408989.2011.582491
21. Iaochite RT, Costa Filho RA. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. *Motriz Rev Educ Fis* 2016;22(3):183-189. Doi: 10.1590/S1980-6574201600030009
22. Cohen R, Zach S. Building pre-service teaching efficacy: A comparison of instructional models. *Phys Educ Sport Pedagog* 2013;18(4):376-388. Doi: 10.1080/17408989.2012.690374
23. Miles MB, Huberman AM, Saldaña J. *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage; 2014.
24. Lüdke M, André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2nd ed. Rio de Janeiro: EPU; 2013.
25. Polydoro S, Winterstein PJ, Azzi RG, Carmo AP, Venditti Júnior R. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In: Machado C, Almeida LS, Gonçalves M, Ramalho, editores. *Actas da X Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios; 2004:330-337.
26. Iaochite RT, Azzi RG. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicol Argumento* 2012;30(71):659-669.
27. Senne TA, Rikard GL. A developmental intervention via teaching portfolio: Employing the teaching/learning framework. *J Teach Phys Educ* 2004;23:88-104. Doi: 10.1123/jtpe.23.1.88
28. Berrill DP, Addison E. Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teach Teach Educ* 2010;26(5):1178-1185. Doi: 10.1016/j.tate.2010.02.005

ORCID dos autores:

Roberto Tadeu Iaochite: <https://orcid.org/0000-0003-1476-6253>

Roraima Alves da Costa Filho: <https://orcid.org/0000-0002-8452-7576>

Recebido em 04/12/18.

Revisado em 18/10/19.

Aceito em 20/12/19.

Endereço para correspondência: Roberto Tadeu Iaochite. Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bela Vista, Rio Claro, SP. CEP 13506-900. E-mail: roberto.iaochite@unesp.br