

AUTOEFICÁCIA DOCENTE E FATORES ASSOCIADOS À PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TEACHING SELF-EFFICACY AND FACTORS ASSOCIATED WITH THE TEACHING PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION FACULTY

William das Neves Salles¹, Alexandra Folle², Gelcemar Oliveira Farias² e Juarez Vieira do Nascimento¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

²Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

RESUMO

A autoeficácia (AE) docente diz respeito à crença que o professor tem em sua própria capacidade de exercer efeito relevante sobre o envolvimento e a aprendizagem do estudante, sendo importante indicativo do comportamento pedagógico. Este estudo empírico associativo-preditivo teve como objetivo investigar o perfil de AE docente e os fatores associados à prática docente de professores universitários de Educação Física (EF). A Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário foi aplicada a 43 professores de uma universidade pública brasileira, e os dados foram analisados tanto descritivamente quanto por meio do teste Qui-Quadrado e da Regressão Logística Binária ($\alpha=5\%$) no software SPSS 25. Os resultados revelaram elevados níveis de AE docente, tanto no âmbito geral quanto nas dimensões específicas da prática profissional (planejamento de ensino; engajamento dos estudantes; promoção de interações nas aulas; avaliação da aprendizagem e autoavaliação), além de evidenciarem fortes associações entre as dimensões da AE docente. A AE para o planejamento do ensino foi capaz de explicar 34,40% da variação do comportamento docente, o que indica a necessidade de realizar novas investigações que analisem com maior abrangência a influência exercida por outros fatores de ordem pessoal, profissional e contextual sobre as percepções de AE docente no contexto universitário em EF.

Palavras-chave: Autoeficácia. Docentes. Educação Superior. Educação Física.

ABSTRACT

Teaching self-efficacy (SE) refers to the belief that the teacher has in his/her own ability to exert a relevant effect on the student's involvement and learning, which is an important indicative of the pedagogical behavior. This associative, predictive empirical study had the aim to investigate the profile of teacher AE and the factors associated with the teaching practice of undergraduate Physical Education (PE) faculty. The Teaching Self-Efficacy Scale for the University Professor was applied to 43 professors of a Brazilian public university, and the data were analyzed both by descriptive statistics and by the Chi-Square test and the Binary Logistic Regression ($\alpha=5\%$) in SPSS 25 software. Results revealed high levels of teaching SE, both in the general scope and in the specific dimensions of professional practice (planning the teaching, student engagement, promotion of classroom interactions, assessment of learning and self-assessment), as well as evidence strong associations between the dimensions of the teaching SE. The SE for planning the teaching explained 34.40% of the teacher behavior's variation, which indicates the need to carry out new investigations that analyze more deeply the influence exerted by other personal, professional and contextual factors on the perceptions of teaching SE in the PE university context.

Keywords: Self Efficacy. Faculty. Higher Education. Physical Education.

Introdução

O período de formação inicial universitária apresenta oportunidades para que os estudantes conheçam melhor a profissão para a qual estão se preparando, construam sua identidade profissional, socializem-se com seus pares e adquiram/desenvolvam as competências profissionais necessárias à sua atuação¹. O professor universitário, a partir de sua prática de ensino, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes no decorrer da formação, o que pode se refletir em melhor apropriação dos conteúdos estudados e na otimização do processo de ensino-aprendizagem^{2,3}.

A reflexão docente sobre a própria atuação profissional é um elemento-chave do processo de consolidação dos saberes e de aprimoramento da prática de ensino, pois possibilita ao professor adotar comportamentos cada vez mais adequados às necessidades específicas do contexto educacional em que atua³. Especificamente, a análise que o professor

empreende acerca de sua capacidade para exercer efeito relevante sobre o envolvimento e a aprendizagem do estudante é denominada autoeficácia (AE) docente^{4,5}.

O nível de AE docente é um importante indicativo do comportamento pedagógico do professor, pois permite compreender com maior clareza suas decisões, a quantidade e a intensidade de esforço mobilizados ao se deparar com barreiras, as metas estabelecidas para si próprio e para os estudantes e, também, o desempenho profissional^{4,6}. Sendo assim, a realização de estudos com foco nas crenças de AE docente no contexto educacional tem se tornado cada vez mais evidente e valorizada⁷, uma vez que busca reforçar o papel mediador que tais crenças exercem sobre o comportamento deste profissional⁸.

A literatura consultada indica diversificação dos objetivos das pesquisas envolvendo AE docente, de maneira que têm sido analisadas as relações deste constructo com aspectos pessoais como sexo e nível de experiência⁹. No que diz respeito ao sexo, as evidências dos estudos consultados¹⁰⁻¹² não têm indicado associação com a AE docente. Por outro lado, o nível de experiência parece estar positivamente associado ao incremento de determinadas dimensões da AE docente^{11,12}, embora esta relação nem sempre seja linear^{9,13}. A AE também parece ser um componente presente no processo de construção da identidade profissional de docentes, pois os professores autoeficazes costumam perceber relação recíproca entre o interesse e a identificação com a profissão e a capacidade percebida de ensinar¹⁴.

Nesta perspectiva, investigações demonstram que a AE docente, de fato, também pode exercer influência sobre a prática docente de professores universitários^{15,16}, especialmente nas dimensões planejamento, engajamento dos estudantes, promoção de interações e (auto)avaliação^{5,11}. De maneira geral, os docentes com maiores níveis de AE esforçam-se para dominar o conteúdo que lecionam e confiam em sua capacidade de influenciar a aprendizagem dos estudantes. Tais professores tendem a dedicar mais tempo ao planejamento e a modificar o curso das aulas com maior flexibilidade e naturalidade sempre que necessário, além de serem mais abertos a novas ideias e métodos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes. Quanto às estratégias para promover o engajamento discente, os docentes mais autoeficazes costumam estabelecer clima positivo para a aprendizagem e ter bons relacionamentos com seus alunos. No que diz respeito à (auto)avaliação, estes professores têm o hábito de diagnosticar a evolução da aprendizagem dos estudantes a partir de diversas estratégias de avaliação, assim como de discutir com eles os resultados obtidos. Finalmente, estes docentes buscam avaliar constantemente a própria prática para atingir níveis cada vez mais elevados de excelência¹¹.

Ao mesmo tempo em que se observa a presença mais frequente de estudos sobre AE docente no âmbito da Educação Básica^{9,14,17-19}, identificam-se poucas iniciativas investigativas desta natureza no Ensino Superior, tanto de modo geral^{10,12} quanto na Educação Física (EF) em particular, especialmente no Brasil. Acredita-se ser de especial importância a realização de investigações neste nível de ensino, pois se constitui como etapa inicial da formação de novos profissionais de EF. Neste sentido, considerando a lacuna investigativa sobre esta temática na literatura brasileira, bem como que a AE docente potencialmente se relaciona com a prática docente, e que esta influencia, sobremaneira, o comportamento e o envolvimento dos estudantes com o curso, este estudo possui o objetivo de investigar o perfil de AE docente e os fatores associados à prática docente de professores universitários de EF.

Métodos

Caracterização do estudo

Este estudo classifica-se como empírico e associativo do tipo preditivo²⁰. A estratégia associativa-preditiva busca explorar possíveis relações funcionais existentes entre variáveis

com o objetivo de estimar um prognóstico para seu comportamento²⁰. Adotou-se, para este estudo, o desenho correlacional simples, no qual não se utiliza forma alguma de controle de possíveis variáveis estranhas sobre a relação funcional entre as variáveis investigadas²¹. Respeitando suas especificidades, o presente estudo também buscou atender às recomendações mais recentes de redação científica para artigos de natureza quantitativa propostas pelo Grupo de Trabalho em Padronização de Relatórios de Artigos Científicos Quantitativos – JARS-Quant²¹.

Participantes

A população alvo foi composta pelos 59 professores universitários vinculados ao Departamento de Educação Física (DEF) de uma Instituição pública de Ensino Superior brasileira no ano de 2014. O processo de seleção dos participantes foi intencional, procurando abranger todos os professores (efetivos e substitutos) com atuação regular nas disciplinas dos dois cursos de formação inicial (licenciatura e bacharelado em EF) ofertados pela Instituição no decorrer do segundo semestre de 2014. Não foram convidados a participar, portanto, os professores afastados das atividades regulares de docência na graduação. Considerando os critérios estabelecidos, 49 docentes ficaram elegíveis, para os quais foram encaminhados os convites de participação via *e-mail* nos meses de setembro e outubro de 2014. Destes, 43 consentiram em participar do estudo (88%) a partir da leitura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido mediante assinatura.

Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram uma ficha de caracterização especificamente elaborada para o estudo e a Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário⁵. Esta escala, que busca identificar as percepções dos professores universitários acerca da AE docente (capacidade percebida para o agir - CP) e da prática docente (frequência de realização dos comportamentos docentes - FR), é composta por 39 itens que se distribuem aleatoriamente em quatro dimensões: estratégias didáticas para o planejamento do ensino (11 itens); estratégias didáticas para engajar ativamente os estudantes no processo de aprendizagem (10 itens); estratégias didáticas para favorecer a interação na aula (8 itens); e estratégias didáticas para avaliar a aprendizagem (10 itens). O respondente assinala, para cada um dos itens, em que medida se sente capaz de realizar a ação (CP), bem como com que frequência a realiza (FR). No processo de validação⁵, a escala obteve um índice Alfa de Cronbach de 0,9475, indicando que apresenta consistência interna suficiente para aplicação em investigações científicas²².

Para ambas as categorias de percepção (CP e FR), considera-se uma escala de avaliação de 0 a 6, em que 0 representa a percepção de mais baixa CP ou de mais baixa FR em determinada ação, ao passo que 6 indica a percepção de mais alta CP ou a mais alta FR. Com a finalidade de adequar a escala de avaliação aos critérios adotados pela instituição para a atribuição de notas nas disciplinas da graduação e, consequentemente, facilitar a compreensão dos docentes, propôs-se pequena adaptação na escala original do instrumento, de maneira que o respondente assinalasse, em uma escala de 0 (percepção de mais baixa CP ou FR) a 10 (percepção de mais alta CP ou FR), em que medida a afirmação correspondia à própria percepção.

Procedimentos

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina, sendo posteriormente aprovado sob o Parecer nº 800.318/2014. Na sequência, solicitou-se autorização da direção do Centro de Ensino ao qual o DEF estava vinculado para

possibilitar a coleta de dados em suas dependências. De posse da autorização, realizou-se levantamento junto ao DEF para identificar os docentes que estavam atuando regularmente nas atividades de docência junto aos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em EF da Instituição no segundo semestre de 2014, bem como para obter seus endereços de *e-mail*. Na semana subsequente, realizou-se contato eletrônico (via *e-mail*) com todos os professores selecionados com o intuito de explicar os objetivos e a natureza do estudo, bem como de destacar o caráter voluntário da participação e de obter os devidos consentimentos para tal.

Aos professores que retornaram parecer positivo, encaminharam-se via *e-mail* a ficha de caracterização e a Escala de AE Docente do Professor Universitário. Para facilitar o processo de obtenção das respostas, os instrumentos também foram distribuídos de forma impressa (caixa postal de cada professor). Desta maneira, os docentes puderam optar por responder a qualquer uma das versões, no momento em que julgassem mais conveniente. Finalmente, o primeiro autor deste estudo se disponibilizou a solucionar quaisquer dúvidas que surgissem no decorrer do preenchimento dos instrumentos. Conforme instruções disponibilizadas aos professores, a recolha dos instrumentos impressos foi realizada semanalmente, junto à secretaria do próprio departamento, durante o período de 60 dias contados a partir da data de entrega nas caixas postais.

Tratamento e análise dos dados

As informações coletadas foram analisadas por intermédio de recursos estatísticos descritivos (média, desvio-padrão e mediana; valores mínimos e máximos; coeficientes de assimetria e de curtose; frequências absoluta e relativa) e inferenciais (teste Qui-Quadrado; coeficiente V de Cramer; Regressão Logística Binária). Inicialmente, realizou-se análise de consistência interna da Escala de AE Docente a partir do coeficiente Alpha de Cronbach, o qual revelou valor de 0,97 e, portanto, confirmou a fiabilidade do instrumento. As variáveis idade (até 47 anos; + de 47 anos) e experiência no Magistério Superior (até 15 anos; + de 15 anos), as médias de AE docente em cada uma das dimensões da CP (menor AE; maior AE) e as médias da FR em cada uma das dimensões (menor FR; maior FR) foram categorizadas dicotomicamente a partir da observância do percentil 50 (mediana) obtido na análise descritiva. Para a análise do nível de associação entre as percepções de AE e de FR dos professores investigados, aplicou-se o teste Qui-quadrado para grupo único com correção de continuidade de Yates para tabelas 2x2. Nos casos de associações estatisticamente significativas ($p \leq \alpha$), consideraram-se o coeficiente V de Cramer e os resíduos padronizados ajustados (RA) para interpretar a força de cada associação. O nível de significância (α) de 5% foi adotado para a interpretação dos resultados (p) dos testes Qui-quadrado e dos coeficientes V.

A regressão logística binária foi aplicada para analisar os fatores associados à FR geral pelos professores investigados. Na análise descritiva, apresentaram-se as prevalências (frequência absoluta e relativa) da FR (variável dependente) em relação às variáveis independentes sexo, idade, tipo de vínculo, etapa do curso, tempo de experiência, AE planejamento, AE engajamento, AE interações, AE avaliação e AE geral. Na análise inferencial, primeiramente realizaram-se regressões logísticas binárias brutas entre a FR geral e cada uma das variáveis independentes. Como critério de inclusão para as variáveis independentes, considerou-se o nível de significância de 20% ($\alpha=0,20$). Em seguida, aplicou-se a regressão logística binária ajustada (método *Forward Wald*) para a testagem do modelo final com as variáveis independentes incluídas a partir das regressões brutas. Como critério de entrada das variáveis independentes no modelo, bem como para a interpretação das razões de chance (*odds ratio* – OR), considerou-se o nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$). A categoria de referência de cada variável independente foi a que apresentou a menor prevalência de ‘FR maior’ na análise descritiva. O programa *GraphPad Prism 7* foi utilizado para realizar a

análise descritiva das médias da AE docente e para construir o gráfico de caixas (*boxplot*), enquanto o programa *SPSS Statistics 25* auxiliou a realizar as análises de associação (Qui-quadrado) e de predição (Regressão Logística Binária).

Resultados

O grupo de 43 professores investigados foi formado, em sua maioria, por indivíduos do sexo masculino (69,8%), com idade média de $45,53 \pm 12,19$ anos e com tempo de experiência como professor universitário de $16,01 \pm 12,96$ anos. No momento da coleta de dados, a maioria dos professores possuía vínculo como efetivo (79,1%) e ministrava disciplinas (78, no total) posicionadas na primeira metade (quatro primeiras fases) dos cursos de EF oferecidos pela Universidade (41,9%).

Perfil de AE docente

A análise das médias de AE (CP) docente dos professores universitários investigados (Figura 1) evidenciou predominância de escores superiores a 9,00 em todas as dimensões. A maior concentração de valores superiores às médias é confirmada pelos coeficientes negativos de assimetria em todas as dimensões da AE, com destaque ao planejamento (-0,86). A dimensão planejamento obteve o escore médio mais elevado de AE docente (9,15) e o menor desvio-padrão (0,67), enquanto a dimensão avaliação e autoavaliação apresentou os escores médios mais baixos (8,77) e a maior variabilidade entre as percepções docentes (0,92). Não se observou a ocorrência de dados em branco (*missing data*) e de valores discrepantes (*outliers*), motivo pelo qual todos os dados coletados foram considerados na análise estatística realizada neste estudo.

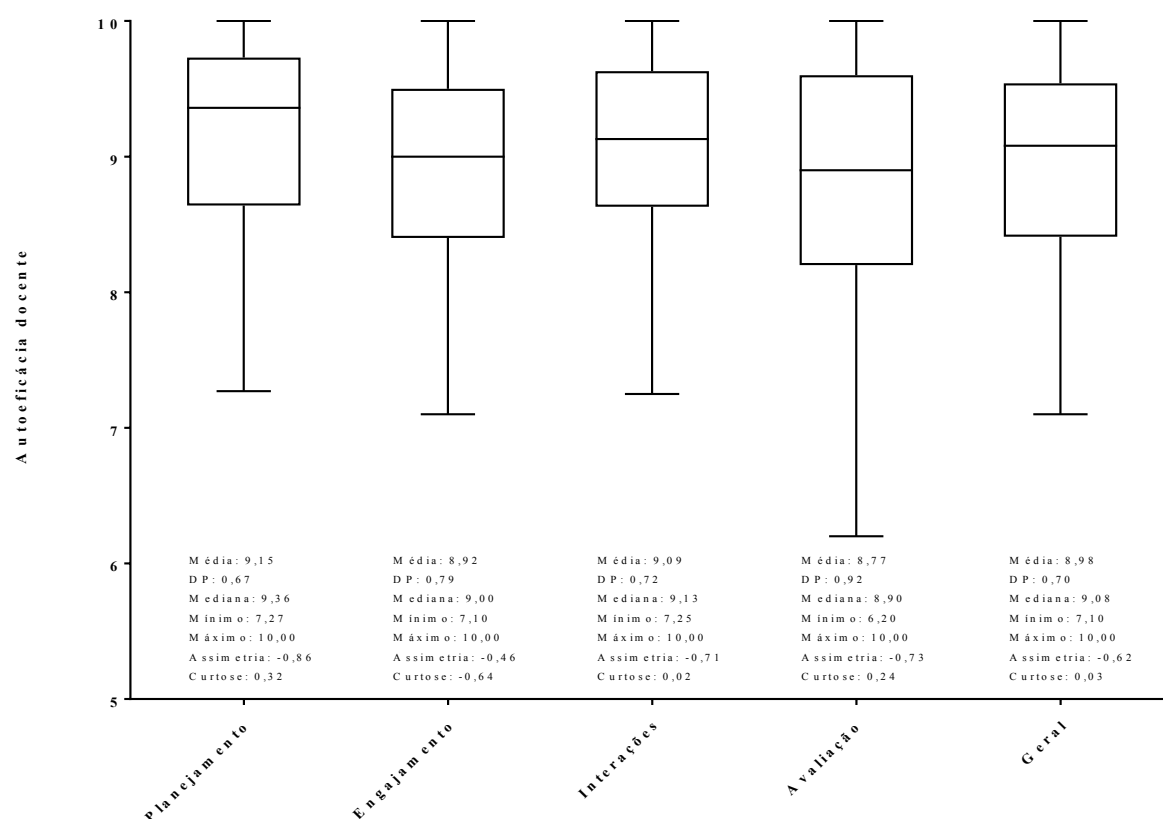


Figura 1. Distribuição das médias da AE docente dos professores investigados

Fonte: Os autores

Associação entre a AE e a FR

A análise da relação entre as percepções de AE e de FR dos professores investigados (Tabela 1) revelou associações estatisticamente significativas ($p \leq \alpha$) e relativamente fortes ($0,40 \leq V \leq 0,59$)²³ ou fortes ($0,60 \leq V \leq 0,79$)²³ entre as dimensões correspondentes, com exceção da avaliação ($X^2=0,56$; $p=0,46$). A associação mais forte entre a AE e a FR ocorreu na dimensão promoção de interações nas aulas ($X^2=16,96$; $V=0,68$; $RA=\pm 4,4$), enquanto a mais fraca foi observada na dimensão geral ($X^2=5,21$; $V=0,40$; $RA=\pm 2,6$). No que diz respeito às associações entre dimensões distintas, verificou-se que as mais fortes ocorreram entre a AE para planejamento e a FR de interações ($X^2=12,29$; $V=0,58$; $RA=\pm 3,8$), entre a AE para engajamento e a FR de interações ($X^2=10,24$; $V=0,54$; $RA=\pm 3,5$) e entre a AE para planejamento e a FR geral ($X^2=10,15$; $V=0,53$; $RA=\pm 3,5$).

Tabela 1. Associações entre as dimensões da AE docente e da FR

Autoeficácia docente	Frequência de realização				
	Planejamento	Engajamento	Interações	Avaliação	Geral
Planejamento	$X^2=8,38$ $V=0,49$ $RA=\pm 3,2$	$X^2=10,10$ $V=0,53$ $RA=\pm 3,5$	$X^2=12,29$ $V=0,58$ $RA=\pm 3,8$	$X^2=2,79$ $p=0,10$	$X^2=10,15$ $V=0,53$ $RA=\pm 3,5$
Engajamento	$X^2=3,92$ $V=0,35$ $RA=\pm 2,3$	$X^2=8,48$ $V=0,49$ $RA=\pm 3,2$	$X^2=10,24$ $V=0,54$ $RA=\pm 3,5$	$X^2=3,92$ $V=0,35$ $RA=\pm 2,3$	$X^2=5,21$ $V=0,40$ $RA=\pm 2,6$
Interações	$X^2=5,21$ $V=0,40$ $RA=\pm 2,6$	$X^2=10,10$ $V=0,53$ $RA=\pm 3,5$	$X^2=16,96$ $V=0,68$ $RA=\pm 4,4$	$X^2=0,20$ $p=0,65$	$X^2=6,62$ $V=0,44$ $RA=\pm 2,9$
Avaliação	$X^2=1,88$ $p=0,17$	$X^2=4,48$ $V=0,37$ $RA=\pm 2,5$	$X^2=3,98$ $V=0,35$ $RA=\pm 2,3$	$X^2=0,56$ $p=0,46$	$X^2=2,63$ $p=0,11$
Geral	$X^2=3,92$ $V=0,35$ $RA=\pm 2,3$	$X^2=8,48$ $V=0,49$ $RA=\pm 3,2$	$X^2=6,71$ $V=0,44$ $RA=\pm 2,9$	$X^2=3,92$ $V=0,35$ $RA=\pm 2,3$	$X^2=5,21$ $V=0,40$ $RA=\pm 2,6$

Nota: As associações acompanhadas do coeficiente V e do RA foram estatisticamente significativas ($p \leq \alpha$)

Fonte: Os autores

Fatores associados à FR docente

Na análise das prevalências de FR geral, considerando as variáveis independentes (Tabela 2), constatou-se a predominância de FR maior entre os professores do sexo feminino (61,5%) e com níveis mais elevados de AE em todas as dimensões. Os percentuais mais elevados de FR maior foram observados nos docentes com maiores níveis de AE para planejar as aulas (75,0%) e para promover interações nas aulas (70,0%).

Tabela 2. Prevalências de FR geral, considerando as variáveis independentes

Fatores	Categorias	Frequência de realização	
		Menor - n(%)	Maior - n(%)
Sexo	Masculino	18(60,0)	12(40,0)
	Feminino	5(38,5)	8(61,5)
Idade	Até 47 anos	11(50,0)	11(50,0)
	Mais de 47 anos	12(57,1)	9(42,9)
Tempo de experiência	Até 15 anos	12(54,5)	10(45,5)
	Mais de 15 anos	11(52,4)	10(47,6)
Tipo de vínculo	Substituto	7(77,8)	2(22,2)
	Efetivo	16(47,1)	18(52,9)
Etapa do curso	Primeira metade	9(50,0)	9(50,0)
	Segunda metade	7(43,8)	9(56,3)
	Ambas	7(77,8)	2(22,2)
Planejamento	Menor AE	18(78,3)	5(21,7)
	Maior AE	5(25,0)	15(75,0)
Engajamento	Menor AE	16(72,7)	6(27,3)
	Maior AE	7(33,3)	14(66,7)
Interações	Menor AE	17(73,9)	6(26,1)
	Maior AE	6(30,0)	14(70,0)
Avaliação	Menor AE	17(65,4)	9(34,6)
	Maior AE	6(35,3)	11(64,7)
Geral	Menor AE	16(72,7)	6(27,3)
	Maior AE	7(33,3)	14(66,7)

Fonte: Os autores

A análise de Regressão Logística Binária Ajustada revelou significância estatística ($p < 0,001$) e explicou 34,40% (R^2 Nagelkerke = 0,344) da variância da FR dos professores investigados (Tabela 3). A AE no planejamento de ensino foi a única variável preditora da FR na análise ajustada. Especificamente, a chance de um docente apresentar maior FR em sua prática docente é mais de dez vezes maior quando se percebe mais autoeficaz para planejar o ensino ($OR = 10,80$) do que quando não se percebe tão capaz de executar esta tarefa. As demais variáveis incluídas nas análises brutas (considerando $\alpha \leq 0,2$) não confirmaram a associação significativa ($p \leq 0,05$) com a FR na análise ajustada.

Tabela 3. Fatores associados à FR geral¹ da prática profissional dos docentes

Fatores	Regressão Bruta		Regressão Ajustada	
	Razões de Chance(IC 95%)	p	Razões de Chance(IC 95%)	p
Sexo				
Masculino	1	0,19	N/A	0,47
Feminino	2,40(0,63-9,12)			
Vínculo				
Substituto	1	0,12	N/A	0,34
Efetivo	3,93(0,71-21,76)			
Planejamento				
Menor AE	1	<0,001	1	<0,001
Maior AE	10,80(2,62-44,52)		10,80(2,62-44,42)	
Engajamento				
Menor AE	1	0,01	N/A	0,86
Maior AE	5,33(1,45-19,67)			
Interações				
Menor AE	1	0,004	N/A	0,53
Maior AE	6,61(1,74-25,11)			
Avaliação				
Menor AE	1	0,05	N/A	0,5
Maior AE	3,46(0,96-12,47)			
Geral				
Menor AE	1	0,01	N/A	0,33
Maior AE	5,33(1,45-19,67)			

Nota: ¹Variável Resposta: Frequência de Realização (1=Maior; 0=Menor); ²Método de seleção dos fatores/variáveis independentes: *Forward Wald*; *Resultado estatisticamente significativo (considerando $\alpha=5\%$)

Fonte: Os autores

Discussão

A análise do perfil de AE docente dos professores investigados revelou predominância de escores elevados (acima de 9), tanto no âmbito geral quanto nas dimensões específicas da prática profissional docente. Os elevados escores apresentados podem ser compreendidos a partir da análise das características contextuais do Centro de Ensino investigado no momento da coleta de dados. Os cursos de bacharelado e licenciatura desta Instituição obtiveram nota 4 (escala de 1 a 5) nas edições 2013 e 2014 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes²⁴, enquanto o Programa de Pós-Graduação recebeu nota 6 (escala de 1 a 7) na avaliação trienal mais recente (2013-2016) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁵. Os referidos indicadores de qualidade, embora limitados, refletem panorama favorável para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade investigada, reforçando a ideia de que a AE docente não é somente causa, mas também consequência do processo educacional¹⁵, bem como que pode ser nutrida a partir da persuasão social – uma das quatro fontes que podem contribuir para o incremento da AE⁶. De fato, a persuasão social é capaz de contribuir para que o indivíduo se esforce, desenvolva estratégias de ação e mantenha-se perseverante para obter o êxito, especialmente se o agente persuasivo (neste caso, o Centro de Ensino) representar credibilidade e confiança⁶. Entretanto, a persuasão, por si só, não provoca aumento duradouro no nível de AE porque não possui base autêntica na experiência individual⁶, o que deve ser levado em consideração na interpretação dos elevados escores de AE docente encontrados no presente estudo.

Outro fator que pode explicar os escores obtidos pelos professores investigados neste estudo é a predominância de vínculo empregatício efetivo que possuíam com a Universidade no momento da coleta de dados. Neste sentido, destaca-se que a própria segurança proporcionada pela estabilidade da carreira docente no Magistério Público pode contribuir para que os docentes se sintam mais confiantes para exercer sua atividade profissional²⁶ – o que, conseqüentemente, pode refletir em maiores níveis de AE. É importante ressaltar que as experiências diretas, as experiências de observação (vicárias) e os estados fisiológicos e emocionais, as três outras fontes de AE⁶, não foram investigadas no presente estudo, o que se constitui como limitação.

Dentre as dimensões de AE, os docentes participantes do estudo se perceberam mais autoeficazes no planejamento do ensino. Na universidade investigada, os planos de ensino das disciplinas já se encontram previamente estruturados a partir da reformulação curricular implementada no ano de 2006^{27,28}, de modo que alguns aspectos como a ementa e os objetivos (geral e específicos) das disciplinas só podem ser alterados mediante aprovação de órgão colegiado. Esta flexibilidade limitada, que por um lado restringe as possibilidades de alteração dos conteúdos de ensino a serem ministrados aos estudantes, por outro lado pode estar associada aos níveis mais elevados de AE justamente por apresentar aos docentes uma estrutura prévia a ser seguida que, de certa maneira, confere-lhes mais segurança e confiança para planejar as disciplinas.

A dimensão avaliação da aprendizagem dos estudantes e autoavaliação revelou os escores mais baixos de AE docente. Além disso, nesta dimensão foi observada a maior variabilidade entre as respostas. A partir de leitura dos planos de ensino das 78 disciplinas ministradas pelos docentes investigados, constata-se a presença de diferentes estratégias de avaliação, tais como relatórios de observação (presentes em 68 disciplinas), provas escritas (54), seminários (38) e experiências práticas de ensino (23). De fato, a abrangência de possibilidade de avaliação adotadas, bem como o perfil distinto dos estudantes das turmas, pode fazer com que o docente não consiga identificar claramente uma forma ideal de avaliação, mas em vez disso utilize combinação de distintas maneiras complementares que se adequem ao tipo de conteúdo ministrado e ao perfil dos estudantes matriculados na disciplina em determinado semestre letivo.

Observaram-se fortes associações entre as percepções de AE e de FR, especialmente na dimensão promoção de interação nas aulas. Também foram encontradas fortes associações entre a FR de interações e a AE para planejamento do ensino e engajamento dos estudantes. As fortes associações observadas entre a maioria das dimensões da AE e da FR dos professores investigados corroboram a ideia de que existe um processo de permanente retroalimentação e interação entre as crenças de AE e os comportamentos docentes resultantes, os quais, por sua vez, podem fortalecer ainda mais a AE e influenciar as ações docentes subsequentes⁶.

A associação mais forte entre a AE e a FR, observada na dimensão interações, pode estar associada à própria natureza das estratégias de ensino propostas nos planos de ensino das disciplinas. Todos os planos de ensino das disciplinas ministradas pelos professores participantes do estudo previam a ocorrência de aulas expositivo-dialogadas, nas quais se pretendia que a participação discente ocorresse ativamente durante a socialização dos conteúdos de ensino. Além disso, 33 planos previam a ocorrência de atividades em grupo como ministração de experiências de ensino aos colegas da turma ou à comunidade externa à universidade, 30 propunham a apresentação de seminários teórico-práticos aos colegas e 18 indicavam a realização periódica de debates. A interatividade é uma característica marcante da profissão docente¹² e importante para os resultados de aprendizagem dos estudantes²⁹. Ao promover a ocorrência sistemática de interações entre os estudantes e mostrar-se mais propenso ao diálogo e à comunicação durante as aulas, o docente contribui para fortalecer a

motivação e a confiança discentes em seu próprio potencial³⁰, favorecendo a ocorrência de aprendizagens mais significativas.

Os professores mais autoeficazes costumam atribuir papéis mais ativos aos estudantes e estabelecer climas mais positivos e de confiança para a aprendizagem, especialmente pela confiança aumentada que possuem em seu próprio potencial para fazê-los aprender⁵. Desta maneira, os professores não se sentem ‘ameaçados’ em suas certezas ou ‘desafiados’ pelos estudantes quando estes dialogam entre si ou questionam a pertinência de determinado conteúdo para suas próprias realidades. Em vez disso, tais docentes costumam se sentir estimulados a mediar as relações que se estabelecem no contexto de ensino e aprendizagem para que novos saberes surjam a partir dessas interações³⁰.

A dimensão avaliação da aprendizagem e autoavaliação foi a única a não apresentar associação estatisticamente significativa entre a CP e a FR. Avaliar é, de fato, uma tarefa muito complexa, pois pode envolver tanto critérios implícitos quanto explícitos que buscam identificar, com maior precisão, aspectos como potencial, inteligência, aptidões, atitudes e motivações dos estudantes, aos quais são atribuídos determinados conceitos sob a forma de notas³¹. Professores com níveis elevados de AE docente costumam demonstrar preocupação contínua com a aprendizagem dos estudantes⁵. Além de utilizarem diversas estratégias de avaliação por reconhecerem que os estudantes possuem diferentes estilos e preferências de aprendizagem, os docentes mais autoeficazes costumam comentar os resultados das avaliações realizadas com a finalidade de conscientizar os estudantes sobre seus acertos e suas fragilidades⁵.

A maior dificuldade percebida pelos professores na dimensão avaliação também pode estar relacionada ao fato de ela contemplar a autoavaliação da prática docente. Professores com maior AE docente habitualmente refletem de forma contínua e sistemática sobre sua própria prática profissional para identificar aspectos a melhorar⁵. No entanto, a tarefa reflexiva exige grande esforço docente pelo fato de exigir elevado tempo disponível para sua adequada realização, o que pode contribuir para que nem todos os professores consigam engajar-se apropriadamente em decorrência da elevada carga de trabalho habitualmente presente em universidades públicas³². Complementarmente, é importante destacar que a reflexão pode ocorrer em distintos níveis³³ dependendo da profundidade com que é conduzida. O nível mais elevado permite a compreensão profunda acerca das próprias atitudes e efetivamente pode contribuir para a transformação dos comportamentos docentes. Ao mesmo tempo, este nível também é o mais difícil de ser atingido pelo fato de exigir mais tempo e esforço cognitivo do que os níveis anteriores³³.

A dimensão AE no planejamento do ensino foi a única a apresentar relação preditiva com a FR geral de comportamentos nos professores investigados, de modo que os docentes mais autoeficazes nesta dimensão possuem chance muito mais elevada de adotarem comportamentos docentes que facilitam a aprendizagem dos estudantes. Além de planejarem estratégias diversificadas de ensino, os professores mais autoeficazes podem se adaptar com maior facilidade a alterações ou a imprevistos que venham a ocorrer em decorrência dos níveis de motivação e de conhecimento dos estudantes⁵. Embora muitas vezes seja interpretado como mero ato burocrático exigido pelas universidades, o planejamento do ensino é muito importante porque se configura como instrumento de trabalho e documento de compromisso com a aprendizagem, em que podem ser clarificadas as expectativas, os direitos e as responsabilidades de professores e estudante no decorrer da disciplina. Além de ter a finalidade técnica mencionada, o planejamento pode se constituir como ato educativo ao considerar a participação ativa dos estudantes, o que também contribui para aumentar sua significância e efetividade³⁰.

Apesar de o planejamento ter sido capaz de explicar cerca de 1/3 da variação da FR, fica evidente que outros fatores não contemplados no presente estudo podem também estar

associados ao comportamento dos docentes investigados. Neste sentido, as limitações desta investigação compreendem a utilização de apenas um instrumento de coleta de dados (o qual se concentrou na avaliação objetiva/quantitativa de dimensões e indicadores da AE docente). Além disso, as particularidades contextuais da instituição investigada sugerem que a extrapolação das evidências apresentadas deve ser feita com cautela, respeitando-se as características histórico-contextuais em que as informações foram obtidas. Outra limitação importante a ser destacada remete-se à escassez de estudos sobre AE docente no Ensino Superior, a qual dificultou a comparação dos resultados encontrados com os de estudos de natureza similar. Finalmente, destaca-se que não houve a preocupação em se controlar possíveis variáveis mediadoras da relação entre a AE (CP) e a FR.

Sugere-se, portanto, a ampliação e o aprofundamento de investigações de cunho quantitativo sobre a AE docente no contexto universitário, de modo que se analise com maior precisão a influência exercida por fatores de ordem pessoal, profissional e contextual sobre as percepções de AE. Neste sentido, seria importante ampliar o universo investigado para outras universidades brasileiras (públicas, privadas, comunitárias...), de maneira a se compreender com maior propriedade as particularidades e as similaridades entre os perfis de AE de docentes de EF de diferentes instituições. Além disso, sugere-se que futuras investigações quantitativas explorem a aplicação conjunta de outros instrumentos além da Escala de Autoeficácia Docente utilizada neste estudo, como por exemplo questionários de motivação e de satisfação docente com a profissão, os quais possibilitariam a realização de análises mais robustas e completas acerca dos fatores associados à AE docente.

No âmbito qualitativo, técnicas como a entrevista e a observação sistemática das aulas ministradas pelos professores poderiam auxiliar a aprofundar a compreensão acerca das fontes envolvidas no processo de construção das crenças de AE docente, bem como dos motivos que levam os docentes a adotar determinadas práticas e comportamentos no processo de ensino. Uma sugestão, neste sentido, seria a realização de entrevistas com docentes que apresentassem distintos perfis de AE a partir da resposta à Escala de AE docente utilizada neste estudo.

Finalmente, julga-se pertinente a investigação do nível de AE de estudantes universitários, pois em sua relação com os professores desempenham importante papel na construção da trajetória profissional destes e no desenvolvimento de suas crenças de AE. Deste modo, a identificação da AE discente pode fornecer evidências que contribuam para a estruturação de ações institucionais que contribuam para a criação de um clima organizacional propício à interação, à reflexão e ao fortalecimento da AE a partir do envolvimento de todos os participantes do processo educacional neste nível de ensino.

Conclusões

Ao analisar quantitativamente as percepções de AE docente de professores universitários de EF e sua relação com determinadas características sociodemográficas e profissionais, esta iniciativa de investigação torna-se importante por se configurar como etapa inicial da compreensão sobre o papel da AE docente no ambiente universitário. Determinadas crenças de AE docente, além de apresentarem fortes associações entre si, relacionaram-se diretamente com os comportamentos (FR) correspondentes dos professores investigados.

Entretanto, o fato de somente 34,40% da variação da FR geral dos comportamentos docentes ser explicada pela AE (planejamento) indica a necessidade de se aprofundar a investigação sobre outros fatores associados à prática docente efetiva do professor universitário de EF. A investigação qualitativa sobre como as fontes de AE (experiências diretas e vicárias, persuasão social e estados fisiológicos/emocionais) interagem para

constituir e modificar estas crenças ao longo do tempo também é sugerida para o avanço da literatura científica sobre AE docente na formação inicial em EF.

Referências

1. Milistetd M, Galatti LR, Collet C, Tozetto AVB, Nascimento JV. Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in Physical Education. *J Phys Educ* 2017;28(1):1-14. Doi: 10.4025/jphyseduc.v28i1.2849
2. Masetto MT. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva* 2011;29(2):597-620. Doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n2p597
3. Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus; 2012.
4. 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
5. Navarro LP. Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea; 2007.
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company; 1997.
7. 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
8. Iaochite RT. Crenças de eficácia docente e suas origens. *Psicol Ensino & Form* 2014;5(2):81-102.
9. Klassen RM, Chiu MM. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *J Educ Psychol* 2010;102(3):741-756. Doi: 10.1037/a0019237
10. Tschannen-Moran M, Hoy AW. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teach Teach Educ* 2007;23(6):944-956. Doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
11. Riascos OV. Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas. [Tese]. Valência: Universitat de València; 2011.
12. Mehdinezhad V. Faculty members' understanding of teaching efficacy criteria. *Education Inquiry* 2012;3(1):49-69. Doi: 10.3402/edui.v3i1.22013
13. 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
14. Castelo LB, Luna IN. Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. *Psicol Argum* 2012;30(68):27-42. Doi: 10.7213/psicolargum.v30i68.19827
15. Holzberger D, Philipp A, Kunter M. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *J Educ Psychol* 2013;105(3):774-786. Doi: 10.1037/a0032198
16. Dibapile WTS. A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *J Coll Teach Learn* 2012;9(2):72-92.
17. Ferreira LCM. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicol. Ensino & Form* 2014;5(2):19-37.
18. Iaochite RT, Azzi RG, Polydoro SAJ, Winterstein PJ. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2011;33(4):825-839. Doi: 10.1590/S0101-32892011000400003.
19. Iaochite RT, Costa Filho RA. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. *Motriz* 2016;22(3):183-189. Doi: 10.1590/S1980-6574201600030009
20. Ato M, López-García JJ, Benavente A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anal Psicol* 2013;29(3):1038-1059. Doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
21. Appelbaum M, Cooper H, Kline RB, Mayo-Wilson E, Nezu AM, Rao SM. Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *Am Psychol* 2018;73(1):3-25. Doi: 10.1037/amp0000389
22. Marôco J. Análise estatística com o SPSS Statistics. 5. ed. Pero Pinheiro: Report Number; 2011.
23. Kottrik JW, Williams HA. The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. *J Info Tech Learning and Perf* 2003;21(1):1-7. Doi: 10.1.1.331.4489
24. Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; 2018.
25. Capes. Relatório de avaliação quadrienal (2013-2016) da educação física. Brasília: Ministério da Educação; 2017
26. Melo MMR, Valle IR. Professoras catarinenses: Razões para escolher e permanecer na carreira. *Rev Bras Hist Educ* 2012;12(3):199-228. Doi: 10.4322/rbhe.2013.009
27. Fensterseifer ACB, Jesus JF, Nascimento JV, Nahas MV, Moraes PLO. Projeto de implantação do curso de bacharelado em Educação Física. Florianópolis: UFSC; 2005.

28. Fensterseifer ACB, Jesus JF, Nascimento JV, Nahas MV. Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física. Florianópolis: UFSC; 2005.
29. Lakkala M, Toom A, Ilomäki L, Muukkonen H. Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australas J Educ Tec* 2015;31(5):521-536. Doi: 10.14742/ajet.2526
30. Weimer M. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco: Jossey Bass; 2002.
31. Brown G, Bull J, Pendlebury M. Assessing student learning in higher education. New York: Routledge; 2005.
32. Lemos D. Trabalho docente nas universidades federais: Tensões e contradições. *Caderno CRH* 2011;24(esp.):103-118. Doi: 10.1590/S0103-49792011000400008.
33. Moon JA. A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice. London: Routledge Falmer; 2004.

ORCID dos autores:

William das Neves Salles: <https://orcid.org/0000-0001-6410-0332>

Alexandra Folle: <https://orcid.org/0000-0001-8972-6075>

Gelcemar Oliveira Farias: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3437>

Juarez Vieira do Nascimento: <https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

Recebido em 14/12/18.

Revisado em 08/10/19.

Aceito em 10/12/19.

Endereço para correspondência: William das Neves Salles. Servidão das Jaboticabeiras 210, Bairro Córrego Grande, Florianópolis/SC, CEP 88037-542. E-mail: williamdnsalles@gmail.com