

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA – DIMENSÕES TEÓRICAS E APLICADAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Rubens Venditti Junior, Marli Nabeiro, Milton Vieira Do Prado Junior

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este texto mostra a revisão de literatura apresentada em mesa temática feita em grupo de estudos na Unesp-Bauru e em disciplina da Faculdade de Educação da Unicamp (Seminários Avançados), discutindo a autoeficácia docente. Buscou-se analisar a autoeficácia de professores de Educação Física (EF), a respeito da situação de ensino da disciplina e da atuação profissional, buscando evidências de sua construção e impactos na realidade docente e no contexto educativo específico da EF inclusiva voltada ao atendimento da pessoa com deficiência. Os objetivos foram associar a temática da autoeficácia, compreendendo e apropriando o constructo para a atuação docente específica em EF e EF adaptada e realizar um levantamento de fatores que interferem na autoeficácia do professor de EF, bem como discutir a formação profissional e acadêmica, e as suas relações com a construção da autoeficácia docente e motivação do(a) professor(a). A metodologia foi uma revisão e atualização bibliográfica de 1990 a 2012. A atuação docente define-se por uma diversidade de ações que exigem a formação conceitual e domínio de estratégias pedagógicas, o enfrentamento de situações provocadas pelo meio acadêmico (situações decorrentes das interações com alunos, familiares, colegas, sistema socioeducativo e com o indivíduo). Compreendendo e buscando respeitar estas especificidades da EF, fica mais fácil ensinar e oferecer seus conteúdos, além de possibilitar a formação de profissionais engajados e motivados na atuação e no contexto educacional brasileiro. Estudos mostram que a autoeficácia é apontada como preditora de persistência, motivação, comportamento e aderência em relação aos programas educacionais por parte dos professores. Palavras-chave: autoeficácia; educação física (adaptada); atuação profissional; inclusão.

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DO PROFISSIONAL DE EF NA PERSPECTIVA INCLUSIVA – DIMENSÕES TEÓRICAS E APLICADAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Rubens Venditti Junior; Marli Nabeiro; Milton do Prado Junior. FC, Unesp, Bauru.

Introdução

Os professores ideais são os que se fazem de pontes, que convidam os alunos a atravessarem; e, depois, desmoronam-se com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes. (Nikos Kazantzakis)

Para iniciarmos este trabalho, vale convidar o leitor a ingressar no universo da teoria social cognitiva – a TSC (BANDURA, 1986). Por este eixo teórico, podemos compreender de onde surge o conceito de autoeficácia (BANDURA, 1977; 1986; 1997; 2001) e a importância das relações bidirecionais existentes na reciprocidade triádica (BANDURA, 1986; 1997; 2001) para o ambiente educacional. Nesta estrutura, ocorre intensa e dinâmica interação entre a tríade dos fatores pessoais, ambientais e comportamentais para diversos fenômenos, dentre eles a atuação docente, dentro de um ambiente educacional influenciado também por este determinismo recíproco.

Os objetivos do trabalho basicamente foram: associar a temática da autoeficácia docente, compreendendo e apropriando o constructo para a atuação docente específica em Educação Física (EF); realizar um levantamento de fatores que interferem na autoeficácia do professor de EF adaptada; e possibilitar reflexões e discussão sobre a formação profissional e acadêmica, e as suas relações com a construção da autoeficácia docente geral.

O constructo psicológico da autoeficácia é caracterizado como um mecanismo cognitivo para mediar motivação e comportamento, voltados a uma determinada meta (BANDURA, 1986; 1997). De acordo com a TSC de Bandura (1986), cada indivíduo possui um autossistema que o permite exercer uma avaliação sobre o controle que exerce sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações.

Os indivíduos executam uma ação, interpretam os resultados de suas ações e usam estas informações para criar e desenvolver crenças sobre suas capacidades para empenhar comportamentos subsequentes com domínios similares e condizentes com as crenças criadas (PAJARES, 2004).

São as expectativas de autoeficácia, ou seja, o quanto este sujeito se considera capaz de executar os comportamentos exigidos na prática docente para atingir os resultados pretendidos, sem desistir no processo (BZUNECK, 2000) as responsáveis para a elaboração de autopercepções individuais e mecanismos de autocrenças.

[...] parcialmente embasadas em autopercepções de eficácia que elas (as pessoas) escolhem o que fazer, com quanto de esforço investir e por quanto tempo persistir face aos resultados desfavoráveis (desapontáveis) e se as tarefas estão sendo atingidas de maneira ansiosa ou pessoalmente asseguradas. (BANDURA, 1986, p. 21)

Bandura (1993) percebeu que a autoeficácia envolve muito mais do que simplesmente as convicções de esforço aplicadas a determinados desempenhos. Engloba também julgamentos do conhecimento da pessoa (individual), habilidades, estratégias e administração de tensão, que também entram na formação de convicções de eficácia, e no nosso caso da eficácia do professor.

A teorização da autoeficácia passa a ser fundamental para a compreensão dos fatores influenciadores de determinadas ações ou atividades, dentre eles: a escolha de tarefas e seleção; o esforço empregado nas tarefas; o grau de persistência diante de falhas ou estímulos aversivos. Ora, sendo assim, observando os comportamentos do professor de EF e os fatores que incidem nas suas percepções e avaliações, pode-se promover o desenvolvimento de crenças de eficácia docente que possibilitem uma atuação profissional mais adequada e sistematizações ou planos de ação mais efetivos para o ensino da EF escolar, com maior participação e engajamento dos alunos e alunas nas atividades e promotora da inclusão social e escolar de pessoas com deficiência.

Autoeficácia do professor de EF (EF)

A partir da abordagem social cognitiva, a autoeficácia se define classicamente como “a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir determinadas realizações” (BANDURA, 1997, p.03).

A crença de autoeficácia do professor pode ser compreendida como “o julgamento das capacidades (docentes) em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados” (TSCHANNEM-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001, p. 783).

Schunk em Maddux (1995), também se aproxima desta definição, ao afirmar que o constructo do “*teaching efficacy*” (eficácia docente) se constitui das crenças individuais sobre as capacidades de ajudar os estudantes na aprendizagem.

Woolfolk-Hoy (SHAUGHNESSY, 2004) complementa em outro trabalho que a construção do senso de eficácia do professor, oriundo das crenças nas capacidades, sempre se forma através de percepções e interpretações subjetivas destas mesmas capacidades de fomentar a aprendizagem dos estudantes e garantir seus engajamentos. Além disso, também oferece a possibilidade preditiva de antecipar comportamentos no ambiente educacional mais que qualquer outra autocrença motivacional dos professores, permitindo antecipações de eventos e fenômenos inerentes à atuação no âmbito educacional (tais como persistência, motivação, comportamento e aderência em relação aos programas educacionais por parte dos professores). A percepção de autoeficácia é dirigida a um contexto específico, pois é preciso envidar esforços de estudo em diferentes áreas de atuação docente para que possamos trabalhar pela identificação de aspectos similares relacionados à autoeficácia de professores, bem como compreender as nuances e especificidades dos diferentes grupos docentes.

Entretanto, ao falarmos de EF, seria também possível fazermos estas apropriações do constructo de modo generalizado? Quais fatores estariam generalizados como característica necessária a professores, nas diferentes áreas de atuação? Ou quais seriam as diferenças quando percebemos o atendimento a diversos públicos e faixas etárias dentro da EF? E quais seriam as características específicas, necessárias ao profissional de EF? Podemos identificar fatores diferenciados para a análise da eficácia docente em EF? São estas reflexões que gostaríamos de levantar com este trabalho.

A EF Escolar (EFE): suas peculiaridades e aspectos específicos da disciplina no contexto escolar

Contextualizando agora a disciplina de EF, dentro do ambiente escolar, pode-se apontar para aspectos que a diferenciam significativamente das demais disciplinas da grade curricular de ensino formal. E estas diferenciações que geram constantes indagações pessoais a respeito da autoeficácia docente em EF. Seria possível identificar fatores diferenciados que incidem na eficácia do professor de EF? Ou mesmo com estas especificidades, a reciprocidade triádica

serve suficientemente como eixo teórico para explicar as crenças de eficácia docente dos profissionais de EF? A TSC, bem como a apropriação do conceito de autoeficácia docente poderia ser discutida e permitir intensas interpretações a respeito da atuação do profissional de EF. Primeiramente, podemos discorrer sobre a questão do (des)crédito da EF como uma componente curricular. Esta característica do descaso e da pouca preocupação, tanto por parte dos alunos como dos profissionais responsáveis pela mesma traz problemas motivacionais relacionados à atuação do professor, que percebe a desmotivação ou o pouco engajamento de seus alunos. E também entra no ciclo de abandono e desmotivação com relação à atuação profissional.

Os alunos, por outro lado, se manifestam descompromissados e sem perspectivas com relação à disciplina, fato este observado pela falta de persistência, adesão e esforço nas atividades propostas, decorrentes da perda da motivação, interesse e engajamento com relação à adesão das atividades propostas pelos professores de EF. Podemos perceber as raízes deste (des)crédito por diversos fatores correlacionados com o histórico da EF brasileira (CASTELLANI FILHO, 1993).

Um destes fatores é a epistemologia da área, no que condiz com a questão do (re)conhecimento da EF como área de ciência e conhecimento, bem como de sua legitimidade dentro do contexto escolar. Há diversos problemas neste reconhecimento acadêmico-científico da EF, pois os questionamentos a respeito da falta de conteúdo ou das metodologias aplicadas dentro do ambiente escolar (esportivização escolar e alienação nas aulas) geram um ambiente não muito favorável à integração e adesão dos alunos à prática de atividades propostas.

Aliado a este fator, surge a questão da ambiguidade funcional da EF, que muitas vezes não encontra objetivos e metas próprias dentro de si mesma. Assim, a EF passa a ser ou funcionalista e interdisciplinar, servindo de apoio para desenvolvimento de conteúdos de outras disciplinas; ou então como momento de relaxamento e descontração das disciplinas ditas “intelectuais”, muitas vezes inclusive servindo como prática alienante e que não estimula a criticidade dos participantes, além de não contribuir em nada no desenvolvimento do aluno, nem tampouco oferecer conteúdos, novos desafios e/ou conhecimentos para os mesmos. Por outro lado, ficam muito claras as diferenciações a respeito da disciplina com relação às outras, tais como: *local de atividades*: geralmente as

outras disciplinas ministradas em classe são mais reconhecidas como “disciplinas” do que as aulas de EF, que ocorrem quase sempre em ambientes externos (quadras poliesportivas e ginásios, áreas livres, campos, partes externas da estrutura escolar); o *conteúdo de atividades* consiste quase que totalmente por propostas práticas, vivências e experiências motoras, que diferem também do restante das disciplinas (geralmente teóricas, em sala de aula); o *ambiente* para as práticas e as exigências das propostas também é visualizado de modo diferente das outras disciplinas- as aulas são barulhentas, movimentadas, os alunos não ficam parados, devem conversar e se comunicar, há interação entre os mesmos etc.; e as características discentes e *comportamentos observados* durante as aulas geralmente são diferentes dos padrões comportamentais e das condutas apresentadas e exigidas pelos estudantes em sala de aula. Se em disciplinas dentro das salas de aula, é solicitado para os alunos que fiquem em silêncio, estáticos, sentados e voltados às explicações dos professores, nas atividades de EF surge a necessidade de movimento, de contato, de distribuição da atenção a diversos focos que não somente o professor. Os alunos correm, se exercitam, transpiram, falam alto. Os fatores da ludicidade e de convívio social passam a fazer parte do clima motivacional e para que ocorra o bom andamento da aula.

Por todas estas características, já podemos aqui analisar a questão da tríade de fatores que passam a influenciar o evento das aulas de EF, elencando estes aspectos dentro dos 3 grandes grupos da tríade:

a) *Fatores ambientais específicos*: ambientes externos; materiais diversos; tarefas motoras; atenção e focos variados na aula, dinamismo e movimento.

b) *Fatores pessoais diferenciados*: características dos alunos; aprendizagem motora; experiências e vivências; modelação e experiências vicárias; crenças e mecanismos cognitivos que contribuem para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos e habilidades desenvolvidas nas aulas. As características do profissional de EF (dinamismo, conhecimentos, liderança, engajamento, motivação etc.); suas cognições, avaliações subjetivas da atuação, sensibilidade e atenção aos detalhes no processo de aprendizagem são também muito importantes.

c) *Fatores comportamentais observados*, que muitas vezes entram em conflito com as condutas requeridas nas outras disciplinas.

Ainda com relação à concepção de EF e sua situação atual dentro do ambiente escolar, ainda podemos complementar esta análise levando em consideração duas perspectivas: a motivação do aluno(a) e a do professor(a) de EF. (WINTERSTEIN, 2004).

Nas perspectivas do aluno, e incidindo diretamente no engajamento e motivação do mesmo com relação à EF, pode-se afirmar que estes vão analisar as diferenciações e atribuir hierarquias curriculares entre as disciplinas “nobres” na escola que são obrigatórias e exigem um engajamento maior (critérios de avaliação, por exemplo), em contrapartida à EF que não exige este engajamento, mesmo porque informalmente a mesma não é tão obrigatória assim (muitas vezes não existem critérios de avaliação, sendo exigida apenas a presença- e não participação do aluno; sem contar com os diversos tipos de afastamentos permitidos para as atividades na escola – afastamento médico, licença e dispensa das aulas caso o aluno(a) seja atleta ou pratique alguma modalidade esportiva regular fora do ambiente escolar).

Muitas vezes, pelo desgaste com que vem sofrendo no ambiente escolar, os alunos não compreendem a finalidade do conteúdo e nem a necessidade do aprendizado daquelas atividades para sua formação.

Ainda neste aspecto da questão das atividades geralmente serem administradas para uma turma ou em coletividade (espaço de aula; tempo das intervenções; número de alunos em aula; faixa etária; diferentes níveis de habilidades para as tarefas), devido às condições de aula e estrutura, surge muitas vezes a questão das normas de referência individual e social, mesmo porque nas atividades de EF, o praticante sempre se expõe através da demonstração de determinado exercício, ao jogar ou participar de uma prática sugerida, na qual o erro e o acerto, ou melhor o êxito e o fracasso, quase sempre são evidentes.

Na perspectiva do professor, podemos entender o outro extremo da relação ensino-aprendizagem. Se, por um lado, o aluno necessita reconhecer a necessidade e a importância da EF em seu desenvolvimento humano e na formação escolar, sendo que a questão mais central está em valorizar e resignificar a EF para estes aprendizes, para os agentes pedagógicos, os questionamentos recaem diretamente na responsabilidade docente, na qual o profissional detém a responsabilidade social de ensinar e através de suas

crenças, julgamento e avaliações pessoais com relação à atuação, analisam se estão sendo ou não professores eficazes.

Dentro desta perspectiva de análise, os professores buscam compreender se sua intervenção pedagógica é significativa aos estudantes, coisa que muitas vezes diminui a motivação dos professores de EF por todo o quadro instaurado já delineado acima. Outro fator influenciador é a questão da satisfação no trabalho e do status social atribuído ao professor de EF pela sociedade e no espaço escolar, dentro de cada instituição de atuação.

Muitas vezes, os alunos perdem o interesse ou abandonam as atividades pelo simples fato de não haver um propósito nestas aulas de EF. Por não terem traçado planos de ação, metas e objetivos gradativos e sistematizados, os professores perdem o engajamento de seus alunos.

Juntamente às questões do status e da motivação do professor, temos a questão da valorização financeira e da remuneração do professor, que muitas vezes recebe salários muito baixos e necessitam aumentar a carga de aulas, ampliando a atuação em escolas e dividindo sua atenção para estas aulas nas diversas instituições a que se vinculam, em diferentes locais, gerando desgaste, cansaço e perda da motivação docente. Finalmente, mas tão importante quanto, está a questão da valorização e da necessidade do feedback do aluno para realçar esta eficácia docente e a motivação dos profissionais, que assim como todos os indivíduos, necessitam de retornos e feedbacks de sua atuação, para a partir dos mecanismos cognitivos de avaliação, dentre eles a autorregulação e autoeficácia, replanejarem suas práticas profissionais e desenvolverem suas eficácias docentes e também tornarem-se professores efetivos e engajados no processo de aprendizagem. E nada mais valioso que o feedback e elogios das principais pessoas no processo de aprendizagem: os alunos aos quais estes profissionais atuam e ensinam.

Proposições

Bandura (1997) destaca que a efetividade do ensino realizado por professores é parcialmente determinada pela sua percepção de eficácia para lidar com a manutenção e condições tranquilas para a aprendizagem em sala de aula, juntamente com a orientação dos pais a respeito de ajuda aos filhos e com a

contraposição a situações que influenciam os alunos na direção de afastar-se do compromisso com a aprendizagem.

Em nosso caso, uma vez que estamos buscando compreensões sobre o profissional de EF, esta efetividade está então na administração e geração de condições e ambientes favoráveis para as atividades práticas nos espaços específicos das aulas de EF, que torna a tarefa da efetividade no ensino ainda mais complicada, uma vez que além do ambiente diferenciado destas práticas, o conjunto de variáveis e das características tanto das atividades quanto dos conteúdos a serem transmitidos necessita ser relacionado e compreendido pelos alunos como importantes para o desenvolvimento e formação humana.

A construção da autoeficácia do professor tem sido associada à extensão de sua experiência docente, sucessos prévios, percepção de habilidades dos alunos(as) e recursos diversos da escola e da comunidade (MADDUX, 1995). Shaughnessy (2004) entrevistando Anita Woolfolk descreve que, ao ser indagada sobre como construir uma “docência eficaz”, a pesquisadora organiza os elementos do “effective teaching”, destacando principalmente a *compreensão do estudante*. Este seria uma das coisas mais importantes que o professor deve fazer: entender como os estudantes pensam a respeito de uma ideia, constructo ou objeto. Compreender como os alunos pensam e assimilam os conhecimentos é importante para se obter resultados na aprendizagem. Para a EF, podemos fazer inferência com relação ao modo e à importância que os alunos atribuem a determinadas tarefas e se os mesmos vislumbram o objetivo e a finalidade de certa atividade.

Segundo Polydoro et al. (2004), a atuação docente define-se por uma diversidade de ações que exigem, além da formação conceitual e do domínio de estratégias pedagógicas, o enfrentamento de situações provocadas pelo meio ambiente acadêmico, situações estas decorrentes das interações com os alunos, suas famílias, os colegas, o sistema educacional e social e consigo próprio (figura 01).

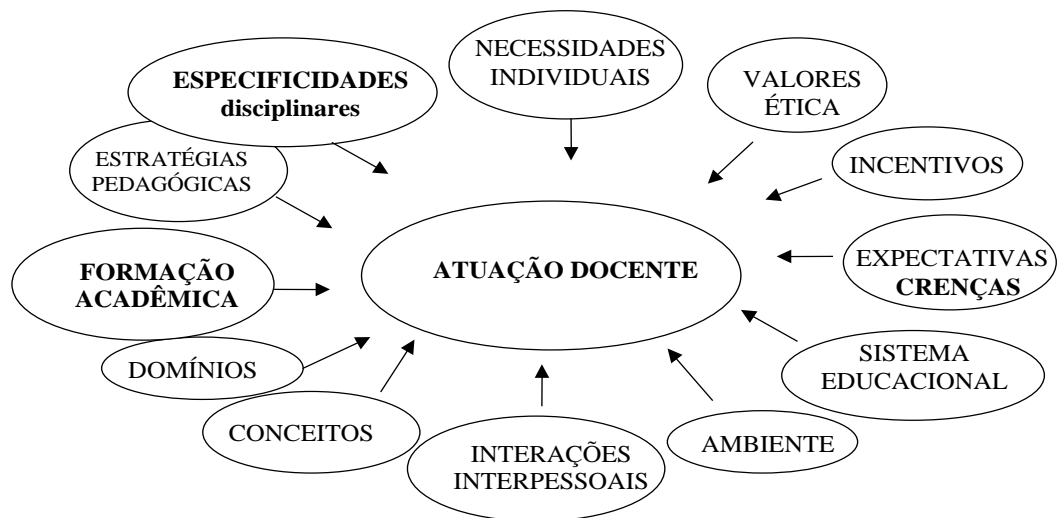


Figura 01 – Fatores influenciadores na atuação docente. Esquema simplificado da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais que incidem na atuação docente. Destaque para as expectativas e crenças subjetivas (autoeficácia); para a formação acadêmica e experiências de sucesso prévio ou vivências docentes; além das especificidades disciplinares, aspecto fundamental para a análise da eficácia docente em EF, que constitui-se como uma disciplina diferenciada dentro do contexto escolar. Adaptado de Polydoro et al. (2004)

Dentre as variáveis que interferem no ensino eficaz, identifica-se o papel da autoeficácia percebida, conforme observado na figura acima (figura 01) – fator crenças e expectativas. Bandura (1986) resume em quatro itens as principais consequências de uma crença sólida de autoeficácia percebida nos professores, que podem ser facilmente aplicadas aos profissionais de EF escolar: *mudanças no estabelecimento de metas, buscando maiores desafios para si próprio; mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa; persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho; e postura perante o fracasso.*

Muitas vezes, pelo fato da componente eficácia no ensino da EF incidir negativamente na composição da autoeficácia docente em EF (pelo descrédito e falta de relação com o projeto pedagógico escolar e as outras disciplinas), as metas e principalmente o esforço e a persistência dos profissionais são facilmente abandonados. Assim, o desengajamento faz com que os profissionais não mais se importem com o fracasso ou descompromisso dos alunos com relação à disciplina. A autoeficácia do professor nasce do sucesso real com seus alunos, ou seja, quando é completado o ensino dos alunos através de percepções e reconhecimento do trabalho do professor, em diversos âmbitos (SILVA, 2004).

Sendo assim, qualquer experiência ou aprimoramento que ajudá-los a terem sucesso nas tarefas cotidianas de ensino lhes dará uma base para desenvolver

um senso de autoeficácia em sua carreira (Woolfolk, 2000). Daí a hipótese de estímulo a programas de estágio ou vivências supervisionadas de atuação prática docente ainda no processo de formação, para que se possibilitem espaços de discussão e desenvolvimento deste senso de eficácia docente.

Mas devemos nos atentar para que estes programas e as oportunidades de estágio precoce sejam realmente supervisionadas e monitoradas, pois somente assim será possível trabalhar, estimular e desenvolver a eficácia docente para a EF. Se continuarmos concordando com o quadro atual da disciplina de EF escolar e também aceitarmos tranquilamente que muitos dos ditos “estágios supervisionados” nada mais são do que “mão de obra” barata para atender o mercado de trabalho que mantém a situação de descrédito da EF, continuaremos no descaso e descrença na área e contribuiremos para o acúmulo e crescimento de profissionais despreparados, desmotivados e desengajados na proposta de aprendizagem completa e significativa da EF.

Considerando que os estudos têm mostrado a importância de que a autoeficácia é um fenômeno multifatorial e que as pesquisas realizadas até aqui apontam evidências de uma variedade de tarefas envolvidas na ação docente, seria interessante verificar se os fatores influenciadores são confirmados para diferentes áreas de atividade do professor. O que pode ocorrer a partir do delineamento de novas investigações, como a partir de uma aproximação com estudos nacionais em desenvolvimento. Estas crenças permitem compreender diversos comportamentos e analisar as influências sociais e a atuação destes mecanismos cognitivos internos que interagem nas ações e atuações dos indivíduos, no nosso caso particular, os professores de EF.

Os desafios educacionais colocados cotidianamente ao professor justificam o investimento na compreensão de sua autoeficácia pessoal para a ação docente. Os resultados de estudos desta natureza podem interferir no processo de formação inicial e continuada do docente, no sentido de incrementar sua motivação para o processo educativo, o que reafirma a necessidade de rigor na definição de instrumentos de medida a serem utilizados, seja para sua avaliação, como para a análise dos resultados obtidos após iniciativas de intervenção. Assim, a autoeficácia pode ser compreendida como fator na formação profissional.

O componente “formação profissional” também é defendido como fator importante na construção destas crenças docentes. Uma vez que a formação profissional, acrescida de embasamento acadêmico, traz conhecimentos, “know-how” e estratégias de atuação que, associados e correlacionados, podem contribuir para a formação de profissionais eficazes e eficientes em suas áreas educacionais. Defendo também dentro da formação acadêmica ou profissional, que os futuros docentes tenham contatos diversos com experiências e possibilidades de liderança docente (nos estágios, vivências, experiências vicariantes, trabalhos sistematizados, projetos de extensão universitária, ainda durante o período de formação acadêmica). Entretanto, tanto legal quanto eticamente, estas experiências necessitam de auxílio tutorial, ou seja, devem ser efetivamente supervisionadas.

Há, dentro da área de EF, muitos casos (de estágios obrigatórios, necessidade de cumprimentos de certo número de horas-aula, de atuações práticas na formação acadêmica) que esta supervisão e orientação são deixados de lado.

Mas, a riqueza de experiências e contato com as possibilidades de desenvolvimento de habilidades docentes, ainda precocemente, podem ser entendidos como uma forma de se trabalhar e desenvolver a eficácia docente, pois segundo Woolfolk apud Shaughnessy (2004) nos primeiros anos de atuação docente, o senso de eficácia docente é mais flexível e suscetível a transformações e incrementos. Ou seja, quanto mais cedo houver o contato com a atuação profissional, mais experiências diretas e possibilidades de desenvolvimento deste senso de eficácia docente para a EF.

O último fator que aqui destacamos dentro do esquema desenvolvido para entender os fatores de influência na eficácia docente em EF está exatamente no domínio e compreensão das especificidades e características peculiares da nossa área de atuação. Estas crenças de eficácia docente também permitem compreender melhor como criar *ambientes educacionais* específicos que ajudem os professores no trabalho docente e na aprendizagem da EF (SCHUNK, 1991).

Compreendendo e buscando respeitar estas especificidades, fica mais fácil ensinar e oferecer os conteúdos da EF, além de possibilitar a formação de profissionais mais engajados e motivados na atuação e no contexto educacional brasileiro, pois resultados de estudos mostram que a autoeficácia percebida também é apontada como variável preditora de persistência, motivação,

comportamento e aderência em relação aos programas educacionais por parte dos professores.

Referências

- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, p. 191-215, 1977.
- _____. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- _____. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184, 1989.
- _____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148, 1993.
- _____. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- _____. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, p. 1-26.
- BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professoras de 1.º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, v.48, n.4, p. 57-89, 1996.
- CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da EF. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, C.B.C.E., 14(3), pp. 119-125, MAI/1993, 1993.
- MADDUX, J.E. Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research, and application. New York: Plenum Press, 1995.
- PAJARES, F. Currents directions in Self-efficacy research. Disponível em: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html. Acessado em 26/01/2004.
- POLYDORO, Soely; WINTERSTEIN, Pedro J.; AZZI, Roberta G.; DO CARMO, Ana P.; VENDITTI JR, Rubens. Escala de autoeficácia do professor de educação física. *IN: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). Avaliação Psicológica: formas e contextos vol. X*. ISBN: 972-97388-3-1. Psiquilíbrios Edições – Braga(Portugal), setembro, 2004, p. 330 – 337.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *In: Teaching and teacher education*, n. 17, 2001, p. 783-805.
- WINTERSTEIN, P.J. *Seminários avançados – Psicologia do Esporte - FEF/Unicamp (pós-graduação)*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004 (Apostila).
- WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da Educação*. 7.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- WOOLFOLK, A.E.; HOY, W.K. Prospective Teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *J. Educ. Psychol.* 82, p. 81-91, 1990.
- SCHUNK, D.H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3/4, p.207-31, 1991.
- SHAUGHNESSY, M.F. An interview with A.Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, v.16, n.2, june 2004.
- SILVA, A. J. A percepção de autoeficácia do professor de EF no processo de inclusão, 2004. 26p. Relatório de iniciação científica PIBIC-CNPq, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.