

RESSALVA

Atendendo solicitação do autor, o texto completo desta tese será disponibilizado somente a partir de 19/12/2020.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Dezembro – 2018

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

**DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite

Dezembro – 2018

C837d Costa Filho, Roraima Alves da
Desenvolvimento da autoeficácia docente na
iniciação à docência em Educação Física / Roraima
Alves da Costa Filho. -- Rio Claro, 2018
172 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Formação de professores. 2. Educação Física.
3. Autoeficácia. 4. PIBID. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ERRATA

COSTA FILHO, R. A. **Desenvolvimento da autoeficácia docente na iniciação à docência em educação física**. 172f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
6	36	De olhos abertos outra vez, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), tanto pelo suporte financeiro no processo 2015/06312-0 quanto por mostrar como é importante termos resiliência para buscarmos nossos objetivos.	De olhos abertos outra vez, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), tanto pelo suporte financeiro (processo no. 2015/06312-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP), quanto por mostrar como é importante termos resiliência para buscarmos nossos objetivos.

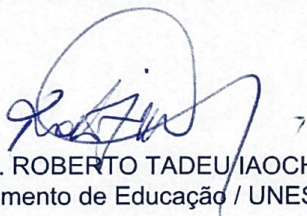
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAOCHITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE , área: Pedagogia da Motricidade Humana pela Comissão Examinadora:



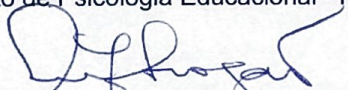
Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



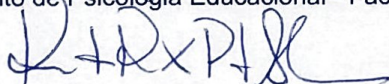
Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO
Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP



Profa. Dra. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO
Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP



Profa. Dra. KATIA REGINA XAVIER PEREIRA DA SILVA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura / Colégio Pedro II - RJ

Rio Claro, 19 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Se no mestrado descobri que a parte mais difícil da dissertação era agradecer, ao término desta tese de doutoramento pude confirmar essa descoberta. Cheguei à conclusão de que não sabemos como agradecer, mas apenas usar palavras de gratidão. Não conseguimos verdadeiramente agradecer, mas nos lembramos de fatos que nos marcaram e pelos quais somos gratos. Parece até que não aprendemos a agradecer, mas somente a falar “obrigado”! Se depois de dois anos de mestrado foi difícil agradecer, depois de seis anos (contando novamente os dois do mestrado), essa tarefa é ainda mais complexa.

Não devo me alongar nos agradecimentos, caso contrário há o risco de torná-los uma outra tese! Mas pelo menos aqui nesta parte, posso “roraimar”! E ao dizer “roraimar” já estou agradecendo!

Acho que parte destes agradecimentos será em forma de segredos que se desvendam a cada fechar de olhos meus. Primeiro segredo: a ordem dos fatores não altera o produto, ou seja, quem está aqui, mesmo incógnita, faz parte dos meus agradecimentos!

Quando eu estiver defendendo esta tese estarei nervoso, e aqui desvelo outro segredo, pois vou fechar os olhos e me lembrar dos esforços sem medidas que minha mãe e meus avós fizeram para que eu, filho e neto primogênito, pudesse estar aqui. Um sentimento de gratidão imenso tomará conta de mim e me inspirará a procurar sempre fazer o melhor! Obrigado à família.

Vou abrir os olhos e ver, bem na minha frente, na pessoa de cada um dos professores da banca examinadora, toda a sua dedicação para me ajudarem a superar as minhas limitações. Roberto, Samuel, Soely, Katia e Anaragão, saibam que temos poucos que se doam como vocês neste mundo. Obrigado por toparem também esta missão.

Fecho os olhos novamente. E uma retrospectiva acadêmica vem à minha mente. Vejo minha primeira participação, em 2008, no Núcleo de Estudos em Pesquisa em Educação Física (NEPEF-FPCT). Obrigado Prof. Samuel de Souza Neto, por mostrar o caminho da Academia por meio da discussão do texto de António Nóvoa que trata do excesso dos discursos à pobreza de práticas. Foi ali, naquela aula, que a Academia abriu suas portas e colocou diante de mim um novo mundo e amizades que me ajudaram a suportar várias adversidades ao longo do caminho. Abro os olhos novamente e posso ver algumas dessas amizades aqui, comigo, me dizendo com seus olhos o que vêm me dizendo durante todos esses anos: “Força, cara”! Sei que novas aventuras nos esperam, e isso me anima. Obrigado aos amigos.

Cerro os olhos mais uma vez. Vislumbro o ano de 2011, quando conheci, por intermédio do Prof. Roberto laochite, Bandura, principal teórico com quem trabalhei no mestrado e no doutorado. Um encontro fortuito que soubemos aproveitar. Obrigado por ter sido esse orientador-parceiro-instigador e por sempre ter uma visão esperançosa da vida. Se posso “roraimar” neste momento, é por sua causa (literalmente, me transformou em verbo!). Abro meus olhos mais uma vez. Estou defendendo esta tese de doutorado. Obrigado ao orientador.

Os olhos se fecham de novo. Me vejo, então, ajudando Larissa, Mellissa e Marina a imprimir e encadernar teses e currículos, lição que não aprendemos em nenhum outro lugar! Abro os olhos e percebo que algumas de vocês não puderam estar

presentes. Mas fico feliz porque sei que estão vivendo suas vidas profissional e pessoal e penso que eu também, logo, não estarei mais aqui, mas trilhando novos caminhos, como vocês. E me lembro de que criamos os “Cones” para estarmos sempre juntos, somando também com Thais, Rebeca, Cansas e as novas gerações. Se cheguei aqui, também foi com e por vocês. Obrigado aos Cones!

O entusiasmo tomou conta de mim agora, porque me lembrei que nesse caminho pude conhecer professores incríveis que são meus grandes incentivadores. Dentre eles, destaco a Profa. Roberta Azzi e seus *insights* visionários e “profissionais”, a Profa. Soely Polydoro, com sua sutileza acadêmica e a Profa. Ana Aragão, com sua nordestinidade, mostram como nossa história é importante e nos trouxe aqui. Obrigado, queridas professoras.

Também lembro dos sábados de Turma 1 na especialização e dos deliciosos *brownies* da Nani. Obrigado por adoçar nossos sábados e ser essa pessoa altruísta. Seu elevadíssimo astral é sempre contagiante! Obrigado, querida Nani.

Sempre que estou em evidência, lembro que represento não apenas eu, mas um grupo de pessoas, de seres humanos que também são tão ou mais dedicados do que eu. Aos amigos membros do Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE, também conhecido internamente como TeSoCoPE) Ana Estela, Keila, Mayara, Gisele, Carol, Elias, Simone, Claudeir, Breno e Domênica, se estou aqui é porque vocês me ajudaram com muitas oportunidades de aprender. Minha forma de agradecê-los é sempre dando o meu melhor. Obrigado pelo suporte e pela amizade.

Meus olhos se fecham e sinto na barriga um frio de como se estivesse prestes a voar. Prestes a dar um passo à frente e deixar algo para trás. Mas não quero deixar nada para trás. Agradeço à Profa Ellen Usher por me receber no P20 Motivation and Learning Lab e aos membros que sempre se disponibilizaram e ofereceram ajuda. Aos amigos John-Eric, Calah, Abbey, Chris, Renae, Cara e Yin, companheiros de estudos e das *Thirsty Thursdays*. Hossam, Sofia e Marcela, pelos passeios e caminhadas noturnas pelas ruas de Lexington. Aos “irmãos mais velhos” Matt Wilson e David Nemer pelos conselhos culturais e disputas patriotas. Obrigado.

Agora estou sorrindo por dentro e lembrando dos lugares incríveis que frequentei e, como sempre, voltei para casa. Obrigado às pessoas do Departamento de Educação e da seção de Pós-Graduação, que movimentam as engrenagens da Academia, permitindo que possamos ir e vir. Sem vocês estaríamos em maus lençóis com a burocracia. Obrigado por me orientarem a lidar com esses mecanismos.

De olhos abertos outra vez, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), tanto pelo suporte financeiro (processo no. 2015/06312-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP), quanto por mostrar como é importante termos resiliência para buscarmos nossos objetivos.

Sinto que falta pouco para estes agradecimentos terminarem, juntamente com a defesa desta tese. Respiro fundo e fecho os olhos uma última vez e vejo a Patricia Bortolotti e seu companheirismo. Talvez seja ela a pessoa que acompanhou todo esse processo mais de perto, sentiu comigo as angústias e as felicidades que ele trouxe e sempre ofereceu carinho, palavras de desafios e suporte. Por respeito à nossa história, tenho que dar o meu melhor, hoje e sempre. Ainda com os olhos fechados, conto até cinco. E esse momento se foi...

For those inspired to go back to their own thesis, and those who are examining a freshly written one, it's best to be kind. As long as the fundamentals are there — the question is interesting and the approach and analysis rigorous — it's fair to forgive the typos and the research paths that turned out to be dead ends. A PhD is, after all, training in research, and to try — and fail — is a valuable part of that course.
(Nature, 2016, p.7, editorial)

Para os que se inspiram em retornar à própria tese, e àqueles que estão examinando uma recém escrita, é de bom tom ser bondoso. Enquanto os fundamentos estiverem lá – as questões interessantes e a abordagem e análise forem rigorosas – é justo perdoar os erros de escrita e as escolhas de pesquisa que terminaram em caminhos sem saída. Um doutorado é, apesar de tudo, um treinamento em pesquisa, e tentar – e falhar – é uma parte valiosa desse caminho.
(Nature, 2016, p7, editorial, tradução nossa)

COSTA FILHO, R. A. **Desenvolvimento da autoeficácia docente na iniciação à docência em educação física**. 172f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

Além de conhecimentos e habilidades, é necessário que os professores aprendam estratégias de controle interno de modo a lidar com as influências contextuais e pessoais satisfatoriamente. Uma possibilidade para isso é o desenvolvimento da crença de capacidade, neste estudo, representada pela autoeficácia docente. É por meio das crenças que os professores selecionam e valorizam informações importantes para sua prática pedagógica, que, em última instância, compõem sua percepção de capacidade. A formação inicial é um período propício para a promoção da autoeficácia docente, principalmente a partir das situações de prática e regência pelos estudantes, que aproximam os conhecimentos dos campos teóricos e práticos. Contudo, pouco se sabe sobre quais situações e elementos das experiências vividas são selecionados por futuros professores para formar a própria capacidade para ensinar. A presente pesquisa se insere na temática das crenças docentes na formação inicial de professores de Educação Física e objetivou investigar o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar educação física na escola, tendo como cenário de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Utilizou-se a pesquisa exploratória e descritiva, com análise de dados mista, por meio da estratégia da microanálise. Participaram 16 estudantes bolsistas de um projeto PIBID na área da educação física, com idade entre 19 e 32 anos, sendo metade do sexo feminino. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2015 e durante o ano de 2016, utilizando-se relatórios semanais, escalas de autoeficácia e fontes de autoeficácia docente e portfólios. Dados advindos das escalas foram analisados com estatística descritiva e inferencial, realizados no *software* SPSS. Os dados qualitativos foram analisados pelo método de codificação descritiva e *in vivo*, suportadas pelo *software* Nvivo. Apesar de se observar um desenvolvimento positivo da autoeficácia docente e em suas dimensões, essas não foram significativas para todas as variáveis. Somente observou-se desenvolvimento significativo nas dimensões estratégias instrucionais e engajamento do estudante para os participantes de 2015. Esse último também foi mais significativo para quem realizou as atividades na escola municipal. Na microanálise, se observou que o desenvolvimento da autoeficácia apresentou picos tanto positivos como negativos, em diferentes momentos durante o projeto. Quanto às fontes, os estudantes bolsistas selecionaram informações em que perceberam sucesso ou fracasso com mais frequência. Além disso, também deram atenção para o que os alunos da escola, colegas e professores falavam sobre as aulas ministradas. Considerando o referencial teórico analítico, os resultados encontrados podem ajudar a traçar propostas formativas, tanto para a formação inicial, como para os professores formadores reverem suas práticas pedagógicas e ajudarem, consciente e efetivamente, na oferta de situações que possam ser significativas para a autoeficácia dos futuros professores de educação física.

Palavras-chave: PIBID. Crenças docentes. Fontes de autoeficácia. Educação Física. Microanálise.

COSTA FILHO, R. A. **Development of teacher self-efficacy among physical education student-teachers enrolled in an Introduction to Teaching program.** 172p. Doctoral thesis (Ph.D. in Motricity Sciences). Biociences Institute, São Paulo State University, Rio Claro, 2018.

Knowledge, abilities, and skills are important for teachers' practice in school. In addition to them, teachers also need to learn strategies of internal control so that they can cope with contextual and personal influences satisfactorily. The belief in teacher self-efficacy may be one of the variables that help in internal control and motivation for achievement. It is through beliefs that teachers select and value information important to their pedagogical practice, which will ultimately compose their perception of capacity. Initial training is a favorable period for the promotion of teaching self-efficacy, mainly from situations of teaching and practice conducted by students-teachers approaching the knowledge of theoretical and practical courses. However, little is known about what situations and elements of the lived experiences are selected by future teachers to inform their own capacity to teach. This research fits into the theme of teacher beliefs in the initial training of physical education teachers and aimed to investigate the development of teaching self-efficacy to teach physical education at school, among student-teachers enrolled in the Scholarships Institutional Program of Introduction to Teaching (PIBID). A mixed method research design, with microanalysis approach for data analysis was carried out. Participants included 16 students enrolled in a PIBID project in the area of physical education, aged between 19 and 32 years, half female. Data were collected during the second half of 2015 and during 2016 school year, using weekly reports, self-efficacy and sources of teacher self-efficacy scales, and portfolios. Data from the scales were analyzed through descriptive and inferential statistics, performed in SPSS software. Qualitative data were analyzed using descriptive and in vivo coding, supported by the Nvivo software. Despite the positive development of teacher self-efficacy and its dimensions in general, these were not significant for all the variables. Only significant development was observed in the instructional strategies dimensions and student engagement for the group from 2015. The latter dimension was also more significant for those who performed the activities at the municipal school. From the microanalysis, it was observed that the development of self-efficacy showed both positive and negative peaks at different moments during the project. As for the sources, the participants selected more frequently information in which they perceived success or failure. They also gave attention to the feedback about the lessons taught from school students, colleagues and teachers. Considering the analytical theoretical framework, the results found can help to draw up formative proposals, both for the initial education, and for the professors at the university to review their pedagogical practices and to help, consciously and effectively, in the offer of situations that may be significant for the self-efficacy of future physical education teachers.

Keywords: PIBID. Teacher beliefs. Sources of self-efficacy. Physical education. Microanalysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de funcionamento do PIBID.....	19
Figura 2 – Procedimento de triangulação de método e dados.....	65
Figura 3 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB02...	80
Figura 4 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB04...	82
Figura 5 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB05...	85
Figura 6 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB08...	90
Figura 7 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB10...	93
Figura 8 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB11...	97
Figura 9 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB12.	100
Figura 10 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB14.	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos participantes.....	55
---------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização e comparação da Autoeficácia Docente (AED-curta) entre os três momentos, no total da amostra.....	68
Tabela 2 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia docente entre os três momentos, no total da amostra.....	69
Tabela 3 – Caracterização e comparação da autoeficácia docente entre os três momentos, por sexo.....	70
Tabela 4 – Caracterização e comparação da autoeficácia docente entre os três momentos, por ano de participação no projeto.....	71
Tabela 5 – Caracterização e comparação da autoeficácia docente entre os três momentos, por nível de ensino.....	72
Tabela 6 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia entre os três momentos, por sexo.....	73
Tabela 7 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia entre os três momentos, por ano de bolsista.....	74
Tabela 8 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia entre os três momentos, por nível de ensino.....	75
Tabela 9 – Frequência de citações das fontes e aspectos das fontes de informação no desenvolvimento da autoeficácia docente dos estudantes bolsistas.....	79
Tabela 10 – Síntese da microanálise realizada com oito estudantes bolsistas.....	107

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	13
2. QUADRO TEÓRICO.....	25
2.1. Autoeficácia Docente	26
2.2. Fontes de autoeficácia docente.....	34
2.2.1. Experiência direta	35
2.2.2. Experiência vicária	39
2.2.3. Persuasão verbal	41
2.2.4. Estados fisiológicos e afetivos	42
2.2.5. Integração das fontes de autoeficácia	45
3. OBJETIVOS	48
4. MÉTODO	50
4.1. Contexto em que ocorre o estudo	51
4.2. Participantes	54
4.3. Instrumentos	56
4.4. Coleta de Dados.....	59
4.5. Procedimento de análise dos dados.....	60
5. RESULTADOS	68
5.1. Resultados estatísticos do desenvolvimento da autoeficácia docente.....	68
5.2. Resultados qualitativos do desenvolvimento da autoeficácia docente.....	77
6. DISCUSSÃO.....	108
6.1. Desenvolvimento da autoeficácia docente no PIBID Educação Física	108
Autoeficácia docente e suas dimensões	108
Autoeficácia docente e variáveis pessoais e de contexto	111
6.2. Microanálise e contribuição das fontes de autoeficácia docente	117
Experiência direta	118
Experiência vicária	121
Persuasão verbal	124
Estados fisiológicos e afetivos	127
6.3. Significância educacional do estudo	130
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – LIVRO DE CÓDIGOS	158
ANEXO 1 – AMOSTRA DE DOCUMENTOS DO PARTICIPANTE 05	163

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa se insere na temática das crenças docentes na formação inicial de professores de Educação Física, apresentando como foco principal o desenvolvimento das crenças de autoeficácia para o ensino de Educação Física, tendo como cenário de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O interesse nessa temática se deu a partir da realização da pesquisa de mestrado, intitulada “Professores iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente” (COSTA FILHO, 2014). A realização da pesquisa permitiu conhecer um panorama das dificuldades enfrentadas pelos professores em seus primeiros anos da carreira, que podem levar à desistência da profissão. Por outro lado, os participantes da pesquisa revelaram a importância das experiências de aprendizagem da docência ocorridas durante a formação inicial, especialmente aquelas ligadas às atividades práticas realizadas nos estágios curriculares e práticas de ensino.

Outro estudo realizado por nós teve como foco identificar quais experiências de ensino eram valorizadas por estudantes de licenciatura em educação física para o julgamento da própria capacidade para ensinar na escola. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, tendo o portfólio reflexivo como fonte de dados (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Mais uma vez, a valorização das experiências diretas como fonte de constituição da crença de autoeficácia para o ensino de educação física foi amplamente citada. Pesquisadores nacionais e internacionais também realizaram estudos que deram suporte à referida pesquisa (GAFFNEY et al., 2013; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; MORRIS; USHER, 2010).

As situações de prática docente durante a formação inicial têm se apresentado um componente importante para a formação de futuros professores. A partir da aproximação entre teoria e prática, o conhecimento do contexto escolar e das próprias capacidades, tais situações podem se tornar experiências que influenciarão o desenvolvimento e a formação de futuros professores. Além disso, mais recentemente, a valorização dos saberes profissionais, da experiência e do professor da escola como co-formador do futuro professor são outros elementos da prática que valorizam a formação dos futuros professores (BARRETO, 2016; SOUZA NETO et al., 2012). Associado a isso, e com o esgotamento dos modelos atuais de

políticas e programas de formação, Gatti (2016) destaca que novas e diferentes propostas de apoio, incentivo e valorização da formação docente têm sido apresentadas, como a residência docente para professores iniciantes no Colégio Pedro II (BRASIL, 2011) e residência pedagógica para futuros professores (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES], 2018a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO [UNIFESP], 2011). Além desse programa, o PIBID tem sido apontado como um grande contributo e um avanço para as políticas de formação de professores no Brasil (ANDRÉ, 2016). Algumas das contribuições desse programa têm se referido à valorização da profissão docente, aproximação e parceria entre universidade e escola, diminuição da evasão das licenciaturas e promoção da permanência na carreira docente junto aos licenciandos.

O projeto PIBID Educação Física da Unesp/IB/Rio Claro teve como foco o ensino de práticas saudáveis para adoção de um estilo de vida saudável junto a alunos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas na cidade de Rio Claro. As práticas formativas realizadas no projeto, tanto para os bolsistas de iniciação à docência, quanto para os alunos na escola, foram fundamentadas na perspectiva da teoria social cognitiva de Albert Bandura. Dois construtos dessa teoria fundamentaram o projeto: a crença de autoeficácia e a autorregulação.

Este estudo objetivou investigar o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar Educação Física na escola e a constituição desta ao longo da participação em um projeto PIBID na área da Educação Física. É necessário investigar como os futuros professores obtêm e valorizam informações que servirão de subsídios para o julgamento de eficácia pessoal.

Como método, foi escolhida a pesquisa exploratória e descritiva, com análise de dados mista (quantitativo e qualitativo). A partir dos estudos sobre autoeficácia docente e formação de professores, foi diagnosticada a necessidade de maior conhecimento a respeito de como futuros professores desenvolvem a crença pessoal de capacidade bem como o investimento em novas metodologias de pesquisa sobre o desenvolvimento da autoeficácia, em especial estudos longitudinais.

Como técnica de obtenção de dados, foram utilizados relatórios pessoais semanais e portfólios produzidos pelos estudantes bolsistas durante a participação no projeto.

A partir desta breve apresentação, o presente texto está assim organizado:

- Introdução, justificativa e relevância do estudo – Se destacam os desafios que o professor, especialmente o iniciante, enfrenta para a realização do seu trabalho, enfatizando os processos de indução à carreira docente e apresenta alguns programas de formação e inserção e suas propostas.
- Quadro teórico – Apresenta o quadro teórico da investigação e os princípios que fundamentam a pesquisa. Neste capítulo é definido o constructo da autoeficácia docente e sua importância para a prática do professor na escola. Também é apresentada uma revisão dos estudos sobre autoeficácia docente e formação de professores, bem como sobre as fontes de constituição da autoeficácia docente nessa etapa do desenvolvimento profissional.
- Objetivos – Nesta seção são apresentados os objetivos da pesquisa, as perguntas a serem respondidas pelo estudo, bem como algumas hipóteses aventadas sobre o desenvolvimento da autoeficácia dos participantes da pesquisa.
- Método – Seção em que são apresentados o desenho e o método a serem utilizados na pesquisa. O capítulo apresenta uma descrição do contexto em que a pesquisa ocorreu, descreve os 16 participantes da pesquisa, bem como os instrumentos, o processo de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.
- Resultados – São apresentados os resultados da pesquisa, separados em resultados quantitativos, no que se refere ao desenvolvimento da autoeficácia, considerando as variáveis sexo, nível de ensino e ano de participação no PIBID, e a apresentação dos resultados qualitativos a partir da microanálise de oito participantes da pesquisa.
- Discussão – Seção em que se apresenta a discussão dos dados, considerando o desenvolvimento da autoeficácia docente, bem como suas fontes e situações que fortaleceram ou diminuíram a percepção de capacidade dos participantes. Realiza-se também algumas discussões sobre o impacto dos resultados para se pensar a continuidade do projeto, bem como sugestões de aspectos que merecem ser levados em consideração na formação de professores de educação física.
 - Considerações finais – Por fim, nas considerações finais apresenta-se uma síntese dos achados e da sua significância, bem como o reconhecimento dos avanços e limites da pesquisa.

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A formação inicial e o ingresso na carreira docente são momentos cruciais para o desenvolvimento profissional dos professores. Essas etapas são parcialmente responsáveis pelo desenvolvimento da base de conhecimentos, experiências e crenças dos futuros professores (GARCIA, 2010; HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 2009a; TARDIF; RAYMOND, 2000). É nessa etapa que os futuros professores vão aprender a planejar e a refletir sobre a prática de ensinar, conhecer e elaborar diferentes propostas curriculares, aprender sobre novas tecnologias, desenvolver habilidades e competências pedagógicas que o permitam desenvolver seu trabalho na escola, bem como desenvolver suas crenças sobre o que são capazes de fazer em sala de aula. Tais procedimentos tornam a docência e a formação do professor em um processo dinâmico e complexo. Esse dinamismo também se dá pelas frequentes mudanças políticas do ponto de vista da elaboração de propostas de ensino e de currículos escolares, bem como para as carreiras docentes.

Dessa maneira, as ações do professor devem responder à demandas que não necessariamente são criadas por ele, mas inerentes à profissão. Os objetivos e resultados que os professores têm que alcançar são traçados por regulamentações e diretrizes educacionais (BRASIL, 2017), as quais são influenciadas por políticas econômicas (CONTRERAS, 2012), que regem o desenvolvimento de um país. Por conta disso, muito do trabalho do professor é avaliado pelo resultado de seus alunos em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), sem sequer contar as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Exemplo disso é a bonificação por resultados no estado de São Paulo, em que professores recebem uma complementação em dinheiro se os alunos da escola atingem o nível de desempenho designado pela secretaria estadual (SÃO PAULO, 2015). Nesse tipo de avaliação, não se considera o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, mas, sim, o desempenho dos alunos em uma avaliação externa e homogênea.

Outros desafios ligados à profissão docente estão relacionados à organização do trabalho e suas formas de controle. Por exemplo, na busca por melhorar o ensino e atingir os patamares de educação esperados para um país em desenvolvimento, temos visto um chamado, tanto político quanto educacional, para o professor como um profissional que deve estar qualificado para intervir e produzir os resultados

necessários (NÓVOA, 1999). É constante o discurso sobre a necessidade de formar melhores professores e a discussão sobre quais são suas atribuições na escola. Esse discurso tem promovido mudanças na atuação do professor, sobre como, onde e o que deve ensinar (NÓVOA, 2009b).

Os professores, como membros de uma profissão, devem responder às cobranças e necessidades da sociedade no qual o seu trabalho está inserido (CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 1999). No caso da escola pública, apesar da perda do prestígio social e político (LIBÂNEO, 2012), os professores ainda são parcialmente responsáveis pela formação da sociedade, e precisam considerar o papel dos seus alunos dentro dela. Se por um lado, os professores continuam sendo a profissão do futuro (NÓVOA, 2009b), de outro, continuam relegados à margem das discussões acerca do que devem ou não fazer (SARTI, 2012).

Professores precisam ter um domínio amplo da sua área de conhecimento para poder exercer sua profissão e ensinar considerando as influências externas. Contudo, algumas dessas práticas nem sempre condizem com o contexto de ensino no qual os professores encontram ou com as expectativas que construíram para si mesmos. Há que se considerar as condições que são oferecidas a esses professores para realizarem seu trabalho: muitas escolas, principalmente as que os professores iniciantes são colocados, em que faltam infraestrutura como carteiras, lousas, e no caso da educação física, faltam materiais e espaço adequado para a realização das aulas (DAMAZIO; SILVA, 2008).

Flores (1999) argumenta que muito da percepção desses desafios apresentados é devido à maneira abrupta pela qual o professor iniciante é inserido nas escolas. De uma hora para outra, os novatos têm as mesmas responsabilidades que a de um professor experiente, contudo, assumindo os horários e turmas mais difíceis. Essas são dificuldades recorrentes em diferentes pesquisas com professores iniciantes tanto do Brasil (FERREIRA, 2005; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), como de outras partes do mundo (FLORES, 1999; HONG, 2012; MÄKELÄ; HIRVENSALO; WHIPP, 2014; MULHOLLAND; WALLACE, 2001) e podem levar esses professores a abandonar a carreira.

Hong (2012) ao investigar razões pelas quais professores iniciantes abandonam a profissão identificou que a principal variável que diferenciou professores que permaneceram na carreira daqueles que desistiram foi a crença pessoal de serem capazes de lidar com as demandas da docência no início da

carreira. Os professores que desistiram da docência se culpavam mais por não verem avanços no aprendizado dos alunos, o que, em contrapartida, os tornaram mais vulneráveis ao *stress*, depressão e sentimentos negativos relacionados à docência. Por outro lado, os professores que apresentaram uma crença de capacidade pessoal mais elevada (e provavelmente mais calibrada, ou seja, com menor discrepância entre aquilo que esperam e aquilo que encontram), continuaram na docência, pois acreditavam que ainda não tinham encontrado a estratégia ideal para ensinar os alunos que não mostravam progressão.

Diante desses desafios, tanto externos em relação às políticas públicas e papel dos professores, como dos processos pessoais internos em relação à interpretação e valorização do trabalho docente, vemos a docência, enquanto profissão, perdendo prestígio e espaço frente ao interesse e manutenção na carreira. Pesquisas têm mostrado que aproximadamente 50% dos professores abandonam a profissão até os cinco primeiros anos de docência (HONG, 2012; ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS [OCDE], 2006). Em um estudo realizado na Finlândia, com uma amostra de 808 professores de educação física, 26% indicaram a intenção de desistir da carreira, enquanto outros 13% já estavam em processo de remoção para outros cargos (MÄKELÄ; HIRVENSALO; WHIPP, 2014).

No Brasil, não foi encontrado relatório ou censo que aponte o número de professores que desistiram da docência. As pesquisas se concentram geralmente a um estado ou uma rede de ensino de uma cidade específica. Por exemplo, Lapo e Bueno (2003) identificaram que entre 1990 e 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de exonerações na rede estadual de São Paulo. Ainda, há relatórios publicados em jornais, indicando fonte de dados confiáveis, contudo, não disponíveis para consulta. Takahashi (2015), em publicação à Folha de São Paulo, aponta que 2015 foi o pior ano para a rede pública estadual paulista, havendo a diminuição de 11% do total de professores entre concursados e temporários o que, em números, significa que houve uma redução de 26,6 mil professores temporários e 8,3 mil professores efetivos. É necessário um esforço de instituições de pesquisa para que se possa identificar esse processo em âmbito nacional, uma vez que relatórios internacionais têm apontado a diminuição no número de professores em diferentes países (OCDE, 2006).

Acreditamos que parte dos motivos que levam os professores a abandonar a profissão está relacionada às dificuldades que esses enfrentam no início da carreira, gerado pelo embate entre a construção cognitiva que idealizaram durante a formação inicial, a inserção abrupta e a realidade com a qual se defrontam ao iniciarem a profissão (FLORES, 1999; LAPO; BUENO, 2003; LYYRA; PALOMÄKI; HEIKINARO-JOHANSSON, 2016). Tal fator, muitas vezes denominado como “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000; VEENMAN, 1984), é devido à discrepância entre as expectativas que construíram ao longo de sua formação com aquilo que encontraram na realidade.

Ensinar é uma tarefa complexa. Requer que os professores dominem o planejamento de ensino, possuam competências diversas e relacionadas com a tarefa de ensinar, desenvolvam uma postura ética em relação à profissão, bem como aprendam a lidar com diferentes influências externas ao seu contexto de trabalho, como as políticas públicas e a comunidade em torno da escola. Apesar de conhecer alguns desses desafios e requisitos relacionados à docência, professores iniciantes acreditam que irão enfrentar menos desafios que os colegas de profissão também iniciantes (WEINSTEIN, 1988). Ou seja, os professores iniciantes carregam consigo crenças que podem não condizer com a realidade, seja sobre a própria capacidade ou sobre o contexto que irão trabalhar. Esse choque tem sido apontado como um dos desafios mais acentuados para os professores iniciantes, juntamente com as dificuldades com a gestão da sala de aula (disciplina, materiais, individualidades dos alunos, trabalhos de classe), gestão do ensino (conteúdo, lições, avaliações) e também a relação com os pais (VEENMAN, 1984).

Parte dos desafios apontados pelos iniciantes é devida à falta de adequação das próprias expectativas à realidade. Uma das variáveis relacionadas à construção das expectativas de resultados é a crença de autoeficácia. Tal crença representa o quanto o professor acredita que pode realizar suas tarefas de maneira satisfatória e influencia, entre outros fatores, a interpretação da própria preparação, do contexto e dos próprios resultados (HONG, 2012; LEVIN, 2015).

Considerando a formação inicial um dos momentos fundamentais para o ajuste entre o que se espera e o que será encontrado na realidade escolar, parece ser necessário entender como futuros professores constroem suas percepções sobre o ensino a partir das experiências vividas, de tal maneira que esse

conhecimento venha a contribuir para a construção de expectativas e crenças mais ajustadas para lidar com as demandas da sala de aula, da escola e da profissão.

Diante desses apontamentos, podemos problematizar a importância de que futuros professores tenham a oportunidade de vivenciar situações de ensino, bem como aprender sobre estratégias de controle interno, de modo que possam autogerir as influências externas em seu trabalho docente na sala de aula (CONTRERAS, 2012). Principalmente com futuros professores, que possuem pouca experiência com as demandas da carreira, essas aprendizagens podem auxiliar na construção de crenças mais condizentes com a realidade que irão enfrentar em sala de aula e no contexto escolar, pois como vimos, o choque com a realidade pode levar à desistência da carreira.

Na tentativa de se buscar saídas para o enfrentamento das diversas dificuldades presentes no e entre o processo formativo e o ingresso na carreira docente, o papel da docência vem ganhando destaque no que se refere à proposição de políticas públicas para a formação e inserção profissional de docentes. Acompanhamos, recentemente, o surgimento de programas que valorizam os conhecimentos produzidos pelos professores na escola, propondo parcerias entre a universidade e a escola para a formação de professores do Ensino Básico (BRASIL, 2010a; CAPES, 2018a; NÓVOA, 2009b, 2011; UNIFESP, 2011).

Dentre as políticas existentes, destacam-se àquelas que oferecem um processo de suporte ao docente em formação ou iniciante no que se refere à aprendizagem da cultura escolar, às estratégias de ensino, bem como oportunidades que promovam adequada transição para o processo de inserção profissional.

Como identificou Cyrino (2016), no campo educacional, as proposições que almejam auxiliar o futuro professor em seu processo de desenvolvimento profissional são cunhadas na literatura como supervisão, tutoria, mentoria, preceptorial ou mesmo residência pedagógica. Desses, a supervisão, a tutoria e a mentoria são tratados como sinônimos, geralmente expressando a ideia de um professor que acompanhará o estagiário ou professor iniciante durante o processo formativo. Algumas dessas propostas, têm, entre outros fatores, contribuído para elevar a autoconfiança, a competência e as habilidades para o ensino de estudantes ou professores que são acompanhados pelos mentores (ANGELLE, 2002; HOBSON et al., 2009; LÖFSTRÖM; EISENSCHMIDT, 2009).

Uma outra iniciativa é nomeada como residência. No Brasil, encontram-se três propostas: um “programa especial de estágios curriculares” voltada à formação inicial (UNIFESP, 2011, p. 3); outra, fomentada pela CAPES, tem como objetivo oferecer uma possibilidade de formação continuada para professores recém-licenciados que atuem em qualquer nível da Educação Básica (BRASIL, 2011); e recentemente, o Governo Federal em parceria com a CAPES divulgaram o programa Residência Pedagógica (CAPES, 2018a). Esse terceiro programa tem como propósito incentivar e apoiar as instituições de ensino superior que procuram oferecer propostas inovadoras de formação de professores por meio dos estágios curriculares supervisionados e encontra na residência médica seus pilares de funcionamento, por exemplo, ao indicar o professor da escola como “preceptor” dos estagiários. Tem como mote aperfeiçoar a formação de professores, consolidar a relação entre universidade e escola, bem como induzir mudanças nos estágios supervisionados e adequação dos currículos de formação de professores à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É ofertado apenas para estudantes de licenciatura que completaram 50% ou mais do curso de formação de professores.

Outro exemplo de formação para professores iniciantes, é o programa desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos¹, na modalidade de Ensino à Distância (EaD), que, por meio da mentoria, tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional em diferentes fases da carreira docente, fomentar o profissionalismo e a construção de conhecimento compartilhado (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Reali, Tancredi e Mizukami (2010, 2008) apontam que a mentoria resultou em atitudes positivas de valorização da profissão, obtidas por meio da reflexão e do entendimento do papel docente por parte dos professores iniciantes.

As propostas de inserção profissional que favorecem a transição da universidade para o trabalho na escola são escassas. As iniciativas que são apresentadas na literatura se concentram, em sua maioria, na região sudeste – as exceções são os estados do Ceará e Mato Grosso do Sul (ANDRÉ, 2012).

Além das iniciativas já citadas, o PIBID é um programa federal de inserção de futuros professores na escola. Trata-se de uma parceria entre a universidade e a escola, com o intuito de valorizar as licenciaturas e de proporcionar uma iniciação à docência ainda durante a formação do professor (BRASIL, 2010; CAPES, 2018b).

¹ <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

Iniciado em 2007, o PIBID tem como mote incentivar e valorizar a formação docente em nível superior, bem como melhorar a qualidade da formação inicial dos professores e conseqüentemente, do ensino. Por meio da aproximação escola-universidade, propõe inserir os estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica com a expectativa de que os laços entre universidade e escola se estreitem, ao mesmo tempo em que se estabelece uma cultura de valorização das práticas do professor da escola (ANDRÉ, 2012; BRASIL, 2010; GATTI et al., 2014).

O PIBID é estruturado da seguinte forma:

Figura 1 – Estrutura de funcionamento do PIBID.



Fonte: Brasil (2013, p. 67)

Nessa figura, temos o licenciando como bolsista de iniciação à docência; os professores supervisores são os professores da escola que acompanham os bolsistas; o coordenador de área representado pelo professor da Instituição de Ensino Superior que coordena subprojetos em áreas específicas do conhecimento; o coordenador institucional, professor da Instituição de Ensino Superior, é o responsável pela coordenação do(s) projeto(s) na Instituição. Em instituições em que há apenas um projeto, o coordenador institucional também é o coordenador de área (BRASIL, 2013).

Conforme apontou Barreto (2016), há alguns fatores que destacam o PIBID de outros programas: a) acontece ainda na formação inicial; b) bolsistas passam mais tempo na escola; c) possui objetivos claros e definidos; d) houve respaldo governamental para sua implementação; e) mecanismos de controle e de avaliação

são relacionados aos projetos e subprojetos; f) tamanho do grupo de trabalho; e g) remuneração aos envolvidos.

De fato, em sua constituição, um dos diferenciais do PIBID tem sido o investimento na valorização da formação profissional por meio da concessão de bolsas para os envolvidos. Em 2014, segundo a CAPES², foram concedidas um total de 90.254 bolsas para estudantes, professores da escola e professores universitários. Tais bolsas se distribuíram em 313 projetos, envolvendo 284 instituições de Ensino Superior em todo o território nacional. Em 2016, eram aproximadamente 72.057 bolsas ofertadas pelo programa (CAPES, 2017). Esses números evidenciam o potencial desse programa no investimento de uma formação profissional de professores qualificados, bem como se mostra em um avanço no que se refere à política de formação de professores no Brasil (FERNANDES; MENDONÇA, 2013). No edital de 2018, segundo a CAPES (2017), foram previstas 45 mil bolsas para o PIBID.

Atualmente, há que se destacar, houve mudanças no PIBID para sua continuidade a partir de 2018. A principal delas relaciona-se à oferta apenas a estudantes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura (CAPES, 2018b), ou seja, para estudantes que não possuem contato com a escola (pelo menos não pelo estágio supervisionado), e que, como são iniciantes nos estudos sobre a docência, podem possuir pouco conhecimento, saberes, e mesmo crenças sobre o que conseguem ou não realizar na sala de aula.

Apesar de ser recente a investigação sobre a temática do PIBID na formação inicial de maneira geral, os resultados apontam que o envolvimento no projeto tem promovido a motivação e o interesse dos bolsistas em ingressar na profissão docente, ao mesmo tempo em que os professores da escola se sentem motivados e desafiados a rever suas práticas pedagógicas para poderem ensinar aos futuros professores (ANDRÉ, 2012). Apontam ainda que uma das principais contribuições dos projetos desenvolvidos no PIBID é a possibilidade de trabalhos interdisciplinares e colaborativos (GATTI et al., 2014; SOUSA, 2012), seja entre diferentes licenciaturas dentro da escola ou dos licenciandos com os professores supervisores da escola, no que tange ao planejamento das atividades, à implementação das práticas desenvolvidas e à reflexão sobre essas práticas. Tal envolvimento, permite

² <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

a teorização a partir da prática, ou seja, os estudantes em formação procuram soluções e explicações para os acontecimentos nas ciências da educação (SOUSA, 2012).

Os bolsistas de iniciação à docência apontam que conhecer a realidade da escola, poder colaborar com os professores e também se envolver com as atividades docentes dentro da escola são oportunidades de fundamental importância para sua formação para a docência (FERNANDES; MENDONÇA, 2013; GATTI et al., 2014; SAUCEDO; WELER; WENDLING, 2012).

Gatti et al. (2014) em levantamento sobre a produção científica em torno do PIBID identificaram que diversas licenciaturas têm projetos de iniciação à docência. Dos 20 trabalhos encontrados, a maioria se relacionou com a Física, Química e Matemática, na área de exatas, e Pedagogia e Letras, na área de humanas. Quanto à Educação Física, os autores encontraram poucos estudos, e todos localizados nos anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012. Destarte a maioria dos 58 trabalhos publicados nos anais serem estudos de caso, destaca-se a percepção que os estudantes bolsistas desenvolvem quanto à própria formação e à carreira docente. Outrossim, “ressalta-se a conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis” (GATTI et al., 2014, p. 17).

Pesquisas em nível de mestrado e doutorado têm investigado diversos aspectos sobre o PIBID, mas de maneira geral, todas apontam para a importância desse programa na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência. Em especial, podemos classificar em quatro principais contribuições: aproximação entre universidade e escola; aquisição de conhecimentos; valorização da formação profissional; e por fim, conhecimento da realidade da profissão.

A *aproximação entre universidade e escola* tem se dado a partir do trabalho colaborativo na elaboração de planos e estratégias de aula em parceria entre os professores da escola e os bolsistas. Essa parceria contribui também para a formação de ambos os envolvidos, instigando e desenvolvendo o interesse investigativo para a solução de problemas enfrentados na realidade escolar (NIQUINI, 2015). Assim, a escola também passa a ser um espaço de formação, tanto inicial, para os bolsistas de iniciação à docência, como em serviço, para os professores supervisores (DEIMLING, 2014), criando uma rede de formação.

Quanto à *aquisição de conhecimentos* de diferentes naturezas, foi evidenciado o desenvolvimento de conhecimentos do conteúdo específicos, o conhecimento para integração de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) (CELLOS, 2014) e o interesses pela investigação acerca dos processos de ensino e aprendizagem (AMÂNCIO, 2012). Esses aprendizados são importantes para o desenvolvimento profissional, pois ajudam o futuro professor na compreensão de que são profissionais “inacabados”, que precisam estar em formação constante (GARCIA, 1999).

Destaca-se ainda a *valorização da formação profissional*, seja por meio da valorização dos saberes da prática, seja pela manutenção e diminuição nos índices de evasão das licenciaturas (FERNANDES; MENDONÇA, 2013; GATTI et al., 2014). Outro destaque que se apresenta é o entendimento do PIBID como um espaço diferenciado do estágio curricular supervisionado, no que tange principalmente ao envolvimento dos bolsistas com a escola (SOUZA, 2014). Ademais, a concessão de bolsas para todos os envolvidos evidencia a intenção de valorização da formação e profissão docente. Para os bolsistas de iniciação à docência, a parte financeira pode significar um dos fatores de permanência no programa e na licenciatura. Ao receberem um valor monetário, também podem interpretar que o seu esforço e construção de conhecimentos para o exercício da docência são valorizados. Para os professores supervisores, denota o reconhecimento da sua experiência, conhecimento e valorização da própria prática docente. De tal forma que acreditamos que o PIBID tem contribuído para modificar a visão que os envolvidos no programa têm acerca da profissão docente (BARROS, 2013; GATTI et al., 2014).

Por fim, a participação no PIBID tem fomentado a revisão do entendimento e percepções pessoais dos bolsistas acerca do *conhecimento da realidade da profissão* e o que dela esperar. Os resultados das pesquisas mostram que os bolsistas passam a ter uma ideia mais acurada do que é a docência nas suas respectivas áreas de atuação, quais são os desafios que precisam suplantar, bem como a intenção de permanecer na carreira docente.

Quanto à realidade da sala de aula, pesquisas com professores iniciantes apontaram que o manejo de sala e o planejamento didático são duas das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes (FLORES, 1999; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; VEENMAN, 1984). Os bolsistas, por meio das práticas desenvolvidas em sala de aula na escola, ainda que superficialmente,

puderam aprender a como fazer isso em conjunto com outros colegas, sob orientação dos professores supervisores (SILVA, 2014).

No âmbito da formação de futuros professores, em especial no contexto do PIBID, investigar como futuros professores de Educação Física desenvolvem suas crenças acerca da própria capacidade para ensinar pode influenciar os processos de formação inicial. Isso pois, identificando como e quais experiências contribuem para a alteração da crença, seria possível propor mudanças curriculares, revisão e seleção de estratégias de ensino por parte dos professores formadores, que contribuam efetivamente para formar futuros professores mais preparados e confiantes na própria capacidade para lidar com as demandas da profissão, especialmente as do início da carreira.

No movimento de constituir-se professor, engendrado também pela participação no PIBID, destacam-se alguns elementos do choque com a realidade característicos do professor iniciante. Entre eles, os sentimentos da socialização docente, conhecimento do contexto escolar, organização da sala de aula e do ensino e os sentimentos de sobrevivência e descoberta (SANTOS, 2013; SILVA, 2014). Apesar disso, participar do PIBID representou para os futuros professores uma chance de aprender que é possível enfrentar as dificuldades inerentes à docência, sendo necessário um trabalho colaborativo e conjunto entre os professores, direção escolar e alunos. Por conta disso, é possível conjecturar que os participantes do PIBID podem construir representações, crenças e expectativas mais próximas do que realmente irão encontrar na escola, contribuindo para diminuir o choque com a realidade (SILVA, 2014).

Portanto, acredita-se que o PIBID, como um espaço privilegiado em que o *locus* da formação é a escola, pode fortalecer a formação inicial. O envolvimento com programas de formação, como o PIBID, pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento e construção de crenças de capacidade ligados ao aprender e ao ensinar. Tais crenças aparecem implicitamente ligadas a outros elementos destacados nos estudos sobre PIBID, como o desenvolvimento de competências, habilidades ou conhecimento da realidade, para citar alguns. Assim, se faz necessário investigações também sobre essa perspectiva, uma vez que podem ajudar a compreender e refletir como e por quê futuros professores se envolvem e desenvolvem suas capacidades sobre o ensinar (LEVIN, 2015; PAJARES, 1992; SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002).

Cabe destacar que o PIBID é um espaço que permite. Permite que os ideais formativos relacionados à docência possam ser trabalhados pelos professores coordenadores. Permite também uma valorização da profissão docente, por meio do reconhecimento da escola como locus de formação e do professor da escola como um co-formador. Esse é um movimento importante uma vez que estudos têm apontado a precarização docente e o papel à margem do professor da escola (NÓVOA, 2009a; SARTI, 2012).

Os resultados das teses e dissertações sobre o PIBID, de maneira geral, apontam que os bolsistas tendem a aprender e ressignificar seus saberes, conhecimentos e concepções acerca da docência na escola. De um lado, esse resultado é importante pois pode ajudar a diminuir o impacto negativo das primeiras experiências na escola no início da carreira. De outro, não foi possível identificar estudos que tratavam da crença desses futuros professores em relação à docência ou a própria capacidade de ensinar de maneira intencional. É possível que as vivências forneçam informações sobre as quais o futuro professor avalia sua capacidade para ensinar, filtra as informações ambientais que podem contribuir ou não para sua formação, e principalmente, se sintam mais preparados para lidar com as demandas da profissão docente. Por isso, se faz necessário investigar e compreender o processo de desenvolvimento da crença para ensinar, pois justamente essa, pode contribuir para novos procedimentos e elaborações de propostas formativas, tanto do ponto de políticas públicas, como de currículos formativos nas instituições de ensino superior.

Sendo o PIBID um programa que não é oferecido para todos os licenciandos, recentemente ofertado para estudantes recém ingressados nas licenciaturas e uma política que poderá ser desativada devido aos prováveis cortes dos investimentos públicos em educação, é crítica a investigação de como os futuros professores que participam desse programa aprendem e refinam suas habilidades, crenças e competências de ensino. Esse conhecimento, por sua vez, pode ser revertido em mudanças nos currículos de formação, nas práticas pedagógicas dos professores formadores, bem como na proposição de políticas de carreira e inserção profissional que sejam permanentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder da teoria social cognitiva está em sua capacidade de explicar o comportamento humano e propor mecanismos que permitem sua modificação. Propor mudanças requer conhecimento de causa, efeito e consequências que podem acarretar a partir de novas práticas. Mecanismos como agência, autorregulação e autoeficácia têm seu valor ao explicar os processos pelos quais as pessoas realizam comportamentos que produzem realizações pessoais.

Quando pensamos esses constructos em contextos aplicados, por exemplo, os profissionais, abre-se um novo leque de possibilidades. Motivações, interesses, gestão pessoal de tempo e recursos podem ser analisados em seus contextos específicos, e a partir disso, propor mudanças que podem melhorar as realizações profissionais.

No contexto educacional, mais especificamente a formação de professores para o ensino de educação física na escola, há um número elevado de debates e discussões sobre o que os futuros professores precisam ensinar, como devem aprender e quando devem ensinar. De fato, num país continental como o Brasil, era de se esperar que debates acalorados permeassem a profissão. São muitos contextos, desafios, e possibilidades a se considerar.

No contexto específico deste estudo, procurou-se investigar o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar Educação Física na escola e como essa se constitui ao longo da participação em um projeto de formação de futuros professores participantes do projeto PIBID no campo da Educação Física. Defendeu-se a ideia de que essa crença se desenvolve de forma flutuante, apresentando picos positivos e negativos. Mas, principalmente, que o momento da formação inicial, em que ainda estão aprendendo os conteúdos e desenvolvimento conhecimentos e habilidades, é um momento propício para fazer os futuros professores acreditarem que são capazes de ensinar educação física na escola. Pois, como se observou, aprender sobre estratégias, dominar o conteúdo ensinado, foram formas que os estudantes bolsistas encontraram para obter sucesso nos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Este estudo vem ao encontro de procurar construir uma reflexão sobre questionamentos que ainda se encontram abertos no que tange à autoeficácia docente, suas fontes e a formação de professores de educação física. A partir das

revisões de literatura, identificamos diferentes variáveis e ações docentes relacionadas à autoeficácia docente, como a motivação, a persistência, o interesse pela carreira, o uso de estratégias instrucionais e ferramentas tecnológicas, entre outros. Considerando a reciprocidade triádica, em que o comportamento dos professores é resultado da interpretação de informações ambientais, pessoais e comportamentais, a autoeficácia docente pode incidir na capacidade do professor de educação física em superar desafios de ordem ambiental (falta de recursos, desinteresse e desmotivação dos alunos, desvalorização social da disciplina, entre outros), de ordem comportamental (enfrentar desafios ou desistir perante barreiras, utilizar estratégias adequadas e contextualizadas de ensino, autorregulação, por exemplo) e pessoais (motivação, persistência, valor à tarefa, entre outros).

laochite (2007) apresentou algumas perguntas para que houvesse continuidade na construção do conhecimento sobre o referencial da teoria social cognitiva, em especial, da autoeficácia docente no contexto do ensino de Educação Física. Entre os apontamentos finais de sua tese, indicou a necessidade de se conhecer quais as fontes proeminentes para a autoeficácia na formação inicial, as informações que contribuem para constituição da crença, bem como quais experiências vivenciadas poderiam contribuir para a autoeficácia docente. Essas questões permearam a realização deste estudo, que contribui para respondê-las.

Quanto a fontes proeminentes, a revisão de literatura evidenciou que, na formação inicial de professores em educação física, tanto a experiência vicária como a persuasão verbal são as fontes mais destacadas pelos futuros professores, seguidas de perto pela experiência direta. A fonte dos estados fisiológicos e afetivos tem recebido menores valores nas avaliações escalares sobre as fontes que compõem a autoeficácia docente de futuros professores.

Quando se trata de identificar as situações e que informações são obtidas das experiências vividas, as pesquisas qualitativas constantemente apontam as práticas de ensino, microensino e estágios supervisionados como os momentos que mais fornecem informação para a crença de capacidade pessoal. Isso se dá, pois, os futuros professores de Educação Física dão um peso significativo para os resultados obtidos a partir das próprias experiências de regência. Quando aplicado a um projeto de formação de professores e valorização da profissão docente, os resultados são semelhantes.

Nesta pesquisa, utilizando a microanálise e a triangulação de dados, compreendeu-se que as interpretações de sucessos das experiências diretas apresentaram congruência com a avaliação pessoal de capacidade dos estudantes bolsistas, ou seja, sucessos ajudaram a fortalecer a autoeficácia docente. De outro lado, as experiências não tão bem-sucedidas forneceram informações deteriorantes para percepção de capacidade dos estudantes bolsistas. Mais ainda, na formação inicial, uma experiência negativa pode ser mais forte que outras informações positivas. Esse resultado confirma os postulados de Bandura (1997) de que a experiência direta é mais impactante para a autoeficácia que outras fontes.

Um dos objetivos do PIBID foi promover também a prática supervisionada, em que um professor mais experiente acompanha estudantes bolsistas. Apesar de a literatura apontar a importância desse processo, poucas foram as citações dos estudantes bolsistas sobre a supervisão. Elas foram pontuais e bastante benéficas, principalmente em momentos de dificuldade e desafios nas aulas. Como o semanário era preenchido após as experiências de ensino, acredita-se os resultados obtidos pela experiência de regência ofuscaram os processos de supervisão. Em pesquisas futuras, os instrumentos de acompanhamento dos estudantes devem indicar mais claramente para que reflitam sobre as contribuições dos professores supervisores. Do mesmo modo, um instrumento de acompanhamento para o professor supervisor pode ajudar a entender quais os aspectos em que eles mais colaboraram para o desenvolvimento do estudante.

Quanto à escala de autoeficácia utilizada, apesar de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) indicarem o uso da versão longa com futuros professores, devido ao uso como instrumento de acompanhamento, a versão curta se mostrou mais atrativa. Com isso, limitações do ponto de vista da avaliação da autoeficácia devem ser apontadas. Apesar de o instrumento identificar algumas tarefas que o professor precisa realizar para ensinar, não permite identificar nuances e detalhes dessas informações, bem como, em alguns casos, oferecem pouca ou nenhuma relação com a prática que os estudantes bolsistas desenvolveram durante o processo de formação profissional.

A teoria da autoeficácia é frequentemente testada em um fator que exerce apenas uma influência parcial sobre o comportamento de interesse. Se o fator visado é um contribuinte relativamente pequeno para o desempenho dado, a eficácia percebida não pode emergir

como um forte preditor, porque o fator ao qual está vinculado tem um peso limitado na estrutura causal. (BANDURA, 1997, p. 62, tradução nossa)

Além dos comportamentos realizados em sala de aula, há também aqueles que antecedem a prática pedagógica, como o estudo, preparação e planejamento das ações que o professor irá realizar em sala de aula. Pan et al. (2013) apresentaram um instrumento para avaliação da autoeficácia docente de professores de Educação Física que engloba subescalas relacionadas à preparação do ensino, ensino do conteúdo, estratégias de ensino e avaliação do ensino. Apesar de o instrumento considerar as dimensões da eficácia pessoal de ensino e eficácia geral de ensino, pode ser um exemplo a ser considerado para pensar novos instrumentais de avaliação de domínio específico. Como considera Wyatt (2014), a escala de autoeficácia docente, apesar de específica ao domínio do ensino, ainda é muito geral no que tange as tarefas que os professores precisam realizar para ensinar.

Uma possibilidade para estudos futuros seria investigar também a autoeficácia acadêmica, relacionada às aprendizagens do que é necessário para ensinar. Futuros professores são também estudantes que estão matriculados em cursos de licenciatura para aprender o que é necessário para iniciar na carreira docente. Dessa maneira, talvez a autoeficácia docente complementada com a autoeficácia acadêmica possam dar mais indícios do desenvolvimento pessoal e profissional de futuros professores de Educação Física. Entendemos isso pois, como se observou na microanálise, o conhecimento do conteúdo e a aprendizagem de estratégias de gerenciamento e engajamento de alunos ajudaram a fortalecer a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas. Será que a autoeficácia acadêmica tem associação com a autoeficácia docente de futuros professores? Como as fontes se comportam quando se considera também a avaliação da autoeficácia acadêmica? Respostas a essas questões podem ajudar a nortear as práticas de ensino e estágios supervisionados ao considerarem também outros aspectos dos estudantes, como sua autorregulação para aprender, sua rotina de estudos e envolvimento com os estágios, para citar alguns.

Acredita-se que o método de investigação empregado nesta pesquisa contribuiu para a compreensão de como a autoeficácia se desenvolve. A crença

geralmente se mostra elevada nas primeiras experiências, flutua, com picos altos e baixos, e tende a se mostrar ligeiramente mais forte ao final da participação no projeto PIBID. As informações ambientais tiveram grande influência nessa flutuação, principalmente devido a relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, por exemplo, o comportamento dos alunos, o clima, entre outros.

Isso foi possível devido ao acompanhamento semanal, bem como ao uso de recursos tecnológicos que onerou menos os estudantes bolsistas. Ainda assim, novas formas de acompanhamento podem ser desenvolvidas, com o uso de recursos de áudio, por exemplo, por intermédio de um aplicativo de gravação de voz nos *smartphones*. Professores podem oferecer um roteiro para que os estudantes utilizem na hora de recordar as experiências vividas, e salvem a reflexão em áudio para ser compartilhada com outros colegas e os professores. Os professores podem utilizar desse instrumento para organizar suas aulas na universidade, de forma a focar diretamente nas atividades em que os estudantes mencionam ter mais dificuldade.

Além do método empregado nesta pesquisa, há ainda outros métodos que têm sido empregados em investigações de diferentes variáveis que influenciam o trabalho dos professores. A análise da prática (ALTET, 2000), estimulação da recordação (AVILA; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2016), autoscopia (SADALLA; LARROCCA, 2004), observação (MULHOLLAND; WALLACE, 2001), grupos focais com estudantes e professores (CYRINO, 2016), *think aloud* enquanto a ação ocorre (KLASSEN; DURKSEN, 2014; VAN SOMEREN; BARNARD; SANDBERG, 1994), entre outros, são exemplos de métodos que podem contribuir para avançar ainda mais no entendimento de como, quando e porque diferentes informações são pesadas e integradas na avaliação da autoeficácia docente.

Finalmente, apesar de os resultados desta pesquisa serem interessantes e promissores no entendimento do desenvolvimento da autoeficácia docente na participação de um projeto de formação de professores, e contribuir para se pensar nas práticas formativas que professores universitários podem propor para os estudantes, há que se ter cuidado com generalizações. Apesar de terem passado no projeto 40 bolsistas durante seus quatro anos de execução (2014-2017), apenas 16 bolsistas compuseram a amostra deste estudo. Pensando em um universo de mais de 90 mil bolsistas (edital 2013), e atualmente, 45 mil bolsistas (edital 2018), o

número de participantes nesta pesquisa é insuficiente para generalizações. Contudo, dentro do contexto investigado, pode ajudar, sim, a se pensar em estratégias de acompanhamento, como mencionado anteriormente, bem como em processos formativos.

Do ponto de vista estrutural, também há que se considerar que o projeto PIBID do qual os estudantes bolsistas faziam parte tinha claramente em sua proposta a fundamentação da teoria social cognitiva como suporte para se entender e promover mudanças comportamentais junto aos alunos da escola, bem como para o desenvolvimento de seus participantes. Ou seja, o PIBID/Educação Física investigado tinha como um de seus objetivos promover o desenvolvimento da autoeficácia docente de seus estudantes bolsistas. Pode-se dizer que esse objetivo foi alcançado, bem como o de mudanças nos comportamentos dos alunos na escola (IAOCHITE, 2015).

Do ponto de vista científico, compreende-se que a as discussões e reflexões realizadas nesta pesquisa não se findam com ela, bem como outras reflexões se fazem a partir dela. Além do constructo da autoeficácia docente, a autorregulação do comportamento permite que os futuros professores ajam agenticamente, interferindo e influenciando os próprios comportamentos, tanto em relação à aprendizagem dos conteúdos e competências necessárias para ensinar, como para os planejamentos e comportamentos em sala de aula. Sugere-se que estudos futuros possam considerar também como os futuros professores fazem e porquê fazem o que fazem.

Com o auxílio da microanálise observamos que alguns estudantes bolsistas tiveram dificuldade com certos conteúdos ou estratégias de ensino. Nesta pesquisa não foi possível identificar quais foram esses conteúdos que causaram estranheza junto aos participantes. Aventa-se que sejam aqueles com os quais possuem pouco ou nenhum contato prévio. Indica-se uma agenda que procure relacionar os conteúdos ensinados e a percepção de capacidade para ensinar. Resultados dessa natureza poderão trazer contribuições para se pensar em propostas formativas que promovam estratégias de como aprender e ensinar sobre esses conteúdos.

Um terceiro aspecto que merece indicativo para agendas futuras de pesquisa é o professor supervisor e o processo de supervisão. Há diferentes aspectos a serem levados em consideração, como apontaram Hobson et al. (2009) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010). Por exemplo, como deve ser a preparação de mentores

para a formação inicial? Como deveria ser a escolha dos mentores pelos estudantes? Quais estratégias de mentoria podem favorecer o desenvolvimento de autoeficácia docente? Que estratégias avaliativas podem ser utilizadas para investigar a contribuição da mentoria para o desenvolvimento da autoeficácia? Respostas à essas perguntas podem trazer novos elementos para refletir sobre processos formativos em que ocorram a supervisão de estudantes por um professor mais experiente, como o caso dos estágios.

A partir dos achados desta pesquisa, sugere-se que os professores que serão mentores possam receber uma formação sobre o processo de mentoria. O *feedback*, aspecto bastante importante nos processos de mentoria, devem ser abordados em formações específicas para professores mentores. Especialmente no que se refere ao foco do *feedback*. Como a literatura tem apontado, comentários dirigidos somente ao esforço, ou ao resultado, podem produzir resultados indesejados para o desenvolvimento dos futuros professores. Comentários, orientações, críticas e sugestões devem ser direcionados ao processo, desde a preparação até o resultado final da prática desenvolvida, de maneira a apontar os avanços no desenvolvimento do futuro professor, e aspectos que podem ser desenvolvidos.

Além disso, dispositivos que auxiliem no processo de acompanhamento podem ser propostos. Nesta pesquisa, utilizou-se do semanário e portfólio. Considerando os avanços tecnológicos dos últimos anos, há que se considerar práticas formativas e de acompanhamento de professores que possam se beneficiar do auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação. Há diferentes plataformas, como a utilizada neste estudo, que podem ser utilizadas e adaptadas a diferentes contextos.

Por fim, em uma época em que se tem discutido estratégias educacionais, como sala de aula invertida, educação à distância e metodologias ativas, por exemplo, se mostra relevante conhecer o quanto futuros professores utilizam dessas ferramentas para aprender, o quanto se sentem capazes para usá-las para ensinar, e como poderiam ser desenvolvidos aplicativos, programas e vídeos que possam auxiliar o futuro professor tanto a se preparar melhor para ensinar, como também oferecer diferentes materiais e estratégias de ensino em sala de aula.

À guisa de conclusão deste estudo, espera-se que os resultados desta pesquisa, bem como as orientações metodológicas, possam contribuir para inspirar

outros pesquisadores a adotarem também em seus roteiros de pesquisa os contributos da autoeficácia docente. De outro lado, que professores formadores possam utilizar os conhecimentos aqui desvelados para contribuir em suas práticas pedagógicas na universidade. Para aqueles que desejam contribuir para a formação de professores e a carreira docente, “que a força da autoeficácia esteja com vocês” (BANDURA, 2004, p. 162, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- AL-AWIDI, H. M.; ALGHAZO, I. M. The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. **Educational Technology Research and Development**, Washington, v. 60, n. 5, p. 923–941, 2012.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G. Relações significantes entre a autoeficácia computacional docente e variáveis pessoais e contextuais: um estudo com professores brasileiros. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 50–67, 2013.
- AMÂNCIO, J. R. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112–129, 2012.
- ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (ed.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 49–70.
- ANGELLE, P. S. Mentoring the beginning teacher: providing assistance in differentially effective middle schools. **The High School Journal**, Chapel Hill, v. 86, n. 1, p. 15–27, 2002.
- ATAY, D. Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. **Teacher Development**, Oxford, v. 11, n. 2, p. 203–219, 2007.
- AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 597–610, 2016.
- AYDIN, S.; DEMIRDÖĞEN, B.; TARKIN, A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, Heidelberg, v. 21, n. 1, p. 203–213, 2012.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2006.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, San Diego, v. 50, n. 2, p. 248–287, 1991.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. v. 4. p. 71–81.

- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 1–26, 2001.
- BANDURA, A. Health promotion by social cognitive means. **Health Education & Behavior**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 143–164, 2004.
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, Washington, v. 1, n. 2, p. 164–180, 2006.
- BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, Stillwater, v. 38, n. 1, p. 9–44, 2012.
- BANDURA, A.; REESE, L.; ADAMS, N. E. Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 43, n. 1, p. 5–21, 1982.
- BARRETO, E. S. R. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI, M. L. (ed.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 97–115.
- BARROS, G. S. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais campus Salinas: limites e perspectivas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF., 2013.
- BAUTISTA, N. U.; BOONE, W. J. Exploring the impact of TeachME™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 26, n. 3, p. 237–262, 2015.
- BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 13–25, 2012.
- BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35–50, 2016.
- BERRILL, D. P.; ADDISON, E. Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 26, n. 5, p. 1178–1185, 2010.
- BLEICHER, R. E. Nurturing confidence in preservice elementary Science teachers. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 17, n. 2, p. 165–187, 2006.
- BRAND, B. R.; WILKINS, J. L. M. Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 18, n. 2, p. 297–317, 2007.
- BRASIL. Resolução n. 7, de 4 de outubro de 2007. Altera o inciso 3o. do artigo 10 da resolução CNE/CES n. 7/2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 5 out. 2007.

BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispões sobre o programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 189, p. 4, 24 jun. 2010.

BRASIL. Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 23, 25 out. 2011.

BRASIL. **Relatório de gestão 2011-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)**. Brasília, DF.: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF.: MEC, 2017.

BUTZ, A. R.; USHER, E. L. Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 42, p. 49–61, 2015.

CANRINUS, E. T. et al. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European Journal of Psychology of Education**, Dordrecht, v. 27, n. 1, p. 115–132, 2012.

CAPRARA, G. V. et al. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. **Journal of School Psychology**, New York, v. 44, n. 6, p. 473–490, 2006.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Personal and collective efficacy beliefs scales to educators: evidences of validity. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 399–409, 2015.

CELLOS, M. A. **Licenciandos em Geografia e o uso das TIC no programa de iniciação à docência - PIBID/UFMT**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF., 2014.

CHESNUT, S. R.; CULLEN, T. A. Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. **The Teacher Educator**, Muncie, v. 49, n. 2, p. 116–132, 2014.

CHESTER, M. D.; BEAUDIN, B. Q. Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 33, n. 1, p. 233–257, 1996.

CLEARY, T. J. Emergence of self-regulated learning microanalysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUN (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2011. p. 329–345.

COHEN, R.; ZACH, S. Building pre-service teaching efficacy: a comparison of instructional models. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Adingdon, v. 18, n. 4, p. 376–388, 2013.

CONE, N. Community-based service-learning as a source of personal self-efficacy: preparing preservice elementary teachers to teach science for diversity. **School Science and Mathematics**, Menasha, v. 109, n. 1, p. 20–30, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Capes divulga números de 2016.**

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o programa de residência pedagógica.** Brasília, DF.: CAPES, 2018a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID. Edital 7/2018.** Brasília, DF.: CAPES, 2018b.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Contextos, desafios e crenças de autoeficácia de docentes iniciantes do ensino da educação física escolar. In: METZNER, A. C.; DRIGO, A. J.; CESANA, J. (eds.). **Temas emergentes em Educação Física.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 37-55.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 201–211, 2015.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Formação inicial de professores e crenças de autoeficácia para ensinar educação física na escola. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (ed.). **Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política.** 1. ed. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 67–81.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta pedagógica para o estágio curricular no curso de pedagogia.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 197–2007, 2008.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Statistics without maths for psychology.** 7. ed. London: Pearson, 2017.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004.

DARIDO, S. C. et al. Educação física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138–145, 1999.

DAY, C. A paixão do comprometimento: a realização profissional, a motivação e a autoeficácia. In: DAY, C. (ed.). **A paixão pelo ensino.** 1. ed. Porto: Porto, 2004. p. 99–122.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DEVOS, C.; DUPRIEZ, V.; PAQUAY, L. Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 28, n. 2, p. 206–217, 2012.

DIBENEDETTO, M. K.; ZIMMERMAN, B. J. Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. **Learning and Individual Differences**, [s. l.], v. 26, p. 30–41, 2013.

FANNI, F.; REGA, I.; CANTONI, L. Using self-efficacy to measure primary school teachers' perception of ICT: results from two studies. **International Journal of Education and Development using ICT**, Kingston, v. 9, n. 1, p. 100–111, 2013.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 52, n. 1, p. 17–30, 2001a.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 103, n. 6, p. 1013–1055, 2001b.

FELTZ, D. L.; MAGYAR, T. M. Self-efficacy and youth in sport and physical activity. In: PAJARES, F. M.; URDAN, T. (ed.). **Self-efficacy beliefs and adolescent development and education**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 161–179.

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220–236, 2013.

FERREIRA, L. A. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 30–40, 2008.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, M. et al. Burnout do professor e crenças de autoeficácia. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 179–191, 2011.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 12, n. 1, p. 171–204, 1999.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. In: Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 1, 2006, São Carlos. **Anais...São Carlos**, Brazil: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

FREITAS, J. A. C.; OLIVEIRA, J. A. Análise da auto-eficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal. **Interface**, Natal, v. 7, n. 2, p. 63–78, 2010.

GAFFNEY, J. D. H. et al. How an active-learning class influences Physics self-efficacy in pre-service teachers. In: AIP Conference Proceedings. **Anais...AIP**, 2013. p. 135. Disponível em: <<http://scitation.aip.org/content/aip/proceeding/aipcp/10.1063/1.4789670>>. Acesso em: 20 jun. 2015

- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010.
- GATTI, B. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, M. L. (ed.). **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 117–133.
- GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- GIBBS, C. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**, Adelaide, v. 4, n. 2, p. 1–14, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GORI, R. M. A. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...Caxambu**, MG.: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001
- GOROZIDIS, G.; PAPAIOANNOU, A. Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. **European Physical Education Review**, Driffield, v. 17, n. 2, p. 231–253, 2011.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- GUNNING, A. M.; MENSAH, F. M. Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: a case study. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 22, n. 2, p. 171–185, 2011.
- GURVITCH, R.; METZLER, M. W. The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 3, p. 437–443, 2009.
- HAIR JR., J. F. et al. **Multivariate data analysis**. 7. ed. Essex: Pearson, 2014. International edition.
- HAND, K. E. individual and contextual sources of beginning physical education teacher efficacy. p. 1–11, 2011.
- HAND, K. E.; STUART, M. E. Early career physical education teacher efficacy. **Journal of Case Studies in Education**, Jacksonville, v. 4, p. 1–11, 2012.
- HENSON, R. K. Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. In: Annual Meeting of the Educational Research Exchange, 2001, Denton. **Anais [...]**. Denton, University of North Texas, 2001. p. 1-43.
- HOBSON, A. J. et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 1, p. 207–216, 2009.
- HONG, J. Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. **Teachers and Teaching: theory and practice**, Oxford, v. 18, n. 4, p. 417–440, 2012.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ed.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31–61.
- IAOCHITE, R. T. A prática de hábitos saudáveis na escola: apontamentos de um projeto de iniciação à docência na perspectiva da teoria social cognitiva. **Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva Campinas**, São Paulo: FE/Unicamp, 2015. p. 20-29.
- IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825–839, 2011.
- IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Marília, v. 20, n. 1, p. 45–54, 2016.
- IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659–669, 2012.
- IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: resultados de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 77–95, 2014.
- IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 22, n. 3, p. 183–189, 2016.
- IAOCHITE, R. T.; SOUZA NETO, S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 20, n. 2, p. 143–150, 2014.
- JAMIL, F. M.; DOWNER, J. T.; PIANTA, R. C. Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. **Teacher Education Quarterly**, Claremont, v. 39, n. 4, p. 119–138, 2012.
- JOHNSON, R. B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research**: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.
- JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, Alabama, v. 1, n. 2, p. 112–133, 2007.
- KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, B. J. Comparing Self-Regulatory Processes Among Novice, Non-Expert, and Expert Volleyball Players: A Microanalytic Study. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 91–105, 2002.
- KLASSEN, R. M. et al. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, Dordrecht, v. 23, n. 1, p. 21–43, 2011.
- KLASSEN, R. M.; DURKSEN, T. L. Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: a mixed methods study. **Learning and Instruction**, Oxford, v.

33, p. 158–169, 2014.

KÜNSTING, J.; NEUBER, V.; LIPOWSKY, F. Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. **European Journal of Psychology of Education**, Lisboa, v. 31, n. 3, p. 299–322, 2016.

LAGE, M. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 198–226, 2011.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, n. 118, p. 65–88, 2003.

LARGO, V. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. 2013. (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 45, p. 79–122, 1994.

LEVIN, B. B. The development of teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (ed.). **International handbook of research on teacher beliefs**. 1. ed. New York: Routledge, 2015. p. 48–65.

LIAW, E.-C. Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: the influence of classroom teaching and group discussions. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 25, n. 1, p. 176–180, 2009.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

LÖFSTRÖM, E.; EISENSCHMIDT, E. Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 5, p. 681–689, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LYYRA, N.; PALOMÄKI, S.; HEIKINARO-JOHANSSON, P. Physical Education pre-service teachers' self-efficacy in promoting physical activity in schools. **Liikunta & Tiede**, Helsinki, v. 53, n. 1, p. 47–53, 2016.

MÄKELÄ, K.; HIRVENSALO, M.; WHIPP, P. R. Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 85, n. 2, p. 234–244, 2014.

MARTIN, J. J. et al. The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. **Professional Development in Education**, Oxford, v. 35, n. 4, p. 511–529, 2009.

MARTINELLI, C. R. et al. Educação física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13–19, 2006.

MARTINS, M.; COSTA, J.; ONOFRE, M. Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. **European Journal of Teacher Education**, Abingdon,

v. 38, n. 2, p. 263–279, 2014.

MARTINS, M.; ONOFRE, M.; COSTA, J. Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, v. 38, p. 27–43, 2014.

MARTINUSSEN, R. et al. Pre-service teachers' knowledge of phonemic awareness: relationship to perceived knowledge, self-efficacy beliefs, and exposure to a multimedia-enhanced lecture. **Annals of Dyslexia**, Baltimore, v. 65, n. 3, p. 142–158, 2015.

MCDONNOUGH, J. T.; MATKINS, J. J. The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. **School Science and Mathematics**, Menasha, v. 110, n. 1, p. 13–24, 2010.

MCPHERSON, G. E. et al. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. **Psychology of Music**, Londres, v. 47, n. 1, p. 18–32, 2017.

MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da Facos/RS**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S. **Pibid/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

MILNER, H. R.; WOOLFOLK HOY, A. A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 19, n. 2, p. 263–276, 2003.

MOHAMADI, F. S.; ASADZADEH, H. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. **Asia Pacific Education Review**, Seul, v. 13, n. 3, p. 427–433, 2012.

MORRIS, D. Teaching self-efficacy. In: **Oxford research encyclopedia of education**. Oxford: Oxford University Press, 2017. v. 1, p. 1–30.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L. Sources of award-winning professors' teaching self-efficacy: a qualitative investigation. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver. **Anais [...]**. Denver: 2010.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L. Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. **Contemporary Educational Psychology**, Maryland Heights, v. 36, n. 3, p. 232–245, 2011.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, New York, v. 29, n. 4, p. 795–833, 2017.

MOULDING, L. R.; STEWART, P. W.; DUNMEYER, M. L. Pre-service teachers' sense of efficacy: relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 41, p. 60–66, 2014.

MULHOLLAND, J.; WALLACE, J. Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 17, n. 2, p. 243–261, 2001.

NIQUINI, C. M. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) como tempo e espaço de formação**: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11–20, 1999.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 350, p. 203–218, 2009a.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

O'NEILL, S.; STEPHENSON, J. Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 28, n. 4, p. 535–545, 2012.

OH, S. Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. **Psychology**, Irvine, v. 2, n. 3, p. 235–240, 2011.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11–27, 2003.

ONOFRE, M.; CARREIRO DA COSTA, F.; MARCELO GARCIA, C. **Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching: a multicase study in PE teachers**. AIESEP International Congress. **Anais...Madeira**: 2001

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OZDER, H. Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 36, n. 5, p. 1–15, 2011.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.

PAJARES, F. Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (ed.). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: JAI Press, 1997. v. 10, p. 1–49.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (ed.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97–114.

PALMER, D. H. Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. **Research in Science Education**, Dordrecht, v. 36, n. 4, p. 337–353, 2006.

PAN, Y.-H. Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 33, n. 1, p. 68–92, 2014.

PAN, Y. et al. Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. **Social Behavior and Personality**, Palmerston North, v. 41, n. 2, p. 241–250, 2013.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121–127, 2005.

PIRATELO, M. V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL - licenciatura em Física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013..

PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2012.

POULOU, M. Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. **Educational Psychology**, Dorchester, v. 27, n. 2, p. 191–218, 2007.

PRADO, G. V. T. Memorial de formação - quanto as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (ed.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007. p. 47–62.

PRADO, G.V. T.; MORAIS, J. F. DOS S.; ARAÚJO, M. S. Processos de (auto)formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista profissão docente**, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53–67, 2011.

PRANKE, A. **PIBID I/UFPel: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RAMOS, A.; FARIA, P. Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 29–50, 2012.

RAMOS, V. et al. Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, n. 1, p. 1–12, 2017b.

RAMOS, V. et al. Percepção de autoeficácia docente: estudo com universitários de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 306–319, 2017a.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479–506, 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77–95, 2008.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419–433, 2004.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise de crenças suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (ed).

Psicologia e formação docente: desafios e conversas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93–112.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2016.

SANTOS, R. E. S. **Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SÃO PAULO. Resolução SE 16, de 27 de março de 2015. Estabelece normas relativas à bonificação por resultados - BR, instituída pela lei complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2015.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323–338, 2012.

SAUCEDO, K. R. R.; WELER, K. C. E.; WENDLING, C. M. O diário de bordo na formação de professores: Experiência no PIBID de pedagogia. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. XII, n. 26, p. 88–99, 2012.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola Laurita Schiavon. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 131–150, 2007.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Self-efficacy theory in education. In: WENTZEL, K. R.; MIELE, D. B. (ed.). **Handbook of motivation at school**. 2. ed. New York: Routledge, 2016. p. 34–54.

SENNE, T. A.; RIKARD, G. L. Experiencing the portfolio process during the internship: a comparative analysis of two PETE portfolio models. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 3, p. 309–336, 2002.

SENNE, T. A.; RIKARD, G. L. A developmental intervention via teaching portfolio: employing the teaching/learning framework. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 23, p. 88-104, 2004.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crença de autoeficácia de licenciandos em educação física. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942–949, 2010.

SILVA, D. F. **Processos de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SIWATU, K. O. Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. **The Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 104, p. 360–369, 2011.

SMOLLECK, L. A.; MONGAN, A. M. Changes in preservice teachers' self-efficacy: from science methods to student teaching. **Journal of Educational and Developmental Psychology**, Toronto, v. 1, n. 1, p. 133–146, 2011.

SOUSA, M. DO C. Formação docente nas licenciaturas da UFSCar: Contribuições do PIBID. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. XIII, n. 26, p. 55–69, 2012.

SOUZA, N. C. A. T. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (ed.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 113–140.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro Samuel de Souza Neto Larissa Benites. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 46, p. 2–22, 2013.

TAKAHASHI, F. **Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>>. Acesso em 16 ago. 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 27, n. 4, p. 751–761, 2011.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 783–805, 2001.

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

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, Washington, v. 68, n. 2, p. 202–248, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Formulário do subprojeto: as práticas de ensino em Educação Física para um estilo de vida saudável na escola**. Rio Claro: 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO [UNIFESP]. **Manual do programa de residência pedagógica**. Guarulhos, São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2011.

USHER, E. L. Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: a qualitative investigation. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 46, n. 1, p. 275–314, 2009.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. **Review of Educational Research**, Washington, v. 78, n. 4, p. 751–796, 2008.

VAN SOMEREN, M. W.; BARNARD, Y. F.; SANDBERG, J. A. C. **The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes**. London: Academic Press, 1994.

VEENMAN, S. Perceived problem of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v. 54, n. 2, p. 143–178, 1984.

VILLAS BOAS, B. M. F. Portfolio assesment in teacher education: Strengthening dialogue between teacher and student. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291–306, abr. 2005.

WEBSTER, C. A.; ERWIN, H.; PARKS, M. Relationships between and changes in preservice classroom teachers' efficacy beliefs, willingness to integrate movement, and perceived barriers to movement integration. **The Physical Educator**, [s. l.], v. 70, n. 3, p. 314–335, 2013.

WEINSTEIN, C. S. Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 4, n. 1, p. 31–40, jan. 1988.

WOOLFOLK HOY, A.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (ed.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Age Publishing, 2006. p. 117–137.

WOOLFOLK HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 21, n. 4, p. 343–356, 2005.

WYATT, M. Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. **International Journal of Research and Method in Education**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 166–189, 2014.

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

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. **Review of Educational Research**, Washington, v. 86, n. 4, p. 981–1015, 2016.

ZEICHNER, K.; WRAY, S. The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, n. 5, p. 613–621, 2001.

ZIENTEK, L. R. Do teachers differ by certification route? Novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach. **School Science and Mathematics**, Menasha, v. 106, n. 8, p. 326–327, 2006.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, p. 82–91, 2000.