UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTOHUMANO E TECNOLOGIAS

ANÁLISE DE CLUSTERS HIERÁRQUICOS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

LETÍCIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM

Rio Claro - SP
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS

ANÁLISE DE CLUSTERS HIERÁRQUICOS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

LETÍCIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM

Orientador: Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (IB-UNESP RC).

Rio Claro - SP
2020

M829a

Morandim, Letícia do Carmo Casagrande
Análise de clusters hierárquicos na autoeficácia docente e eficácia coletiva de professores de educação física escolar / Letícia do Carmo Casagrande Morandim. -- Rio Claro, 2020
83 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Rubens Venditti Júnior

1. Educação Física Escolar. 2. Eficácia Coletiva. 3. Autoeficácia. 4. Teoria Social Cognitiva. 5. Desenvolvimento Humano e Tecnologias. 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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Influências docentes e eficácia coletiva de professores de Educação Física Escolar

AUTORA: LETICIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM
ORIENTADOR: RUBENS VENDITTI JUNIOR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. RUBENS VENDITTI JUNIOR (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru / SP

Prof. Dr. RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO (Participaçao Virtual)
Pós Doutorando do Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. IVAN WALLAN TERTULIANO (Participaçao Virtual)
UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo / Campus São Paulo / SP

Rio Claro, 16 de dezembro de 2020

Alteração de título para:

ANÁLISE DE CLUSTERS HIERÁRQUICOS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Ivonete e João, que sempre me incentivaram e me apoiaram em todas as minhas escolhas, principalmente em meus estudos, para que eu fosse em busca de conhecimento.

Serei eternamente grata por todos os valores ensinados e por nunca faltar amor em cada gesto vindo de vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, por ouvir minhas orações e sempre ter me dado forças para não desistir. Por ter cuidado da minha saúde e principalmente dos meus pais e irmão, que nesse tempo de pandemia achei que pudesse perdê-los.

Agradeço à minha família, aos meus pais – João Morandim e Ivonete Casagrande Morandim - por todo amor e carinho transmitido, por aguentarem meus telefonemas de desabafos e por toda força para me fazer continuar em busca dos meus objetivos, sabendo sempre usar as palavras certas de incentivos. Grata pelo apoio e dedicação, não somente nesse período de mestrado, mas também durante minha vida. Sou extremamente sortuda por ter vocês.

Ao meu namorado, Murilo Zelioli, por ser meu refúgio, meu companheiro e melhor amigo, principalmente em semanas difíceis. Por entender minhas ausências, por todo cuidado, carinho e paciência que têm comigo e por me ajudar a cada dia que passa a ser uma pessoa melhor. É reconfortante saber que tenho uma pessoa ao meu lado para me arrancar sorrisos em dias nublados.

Aos meus anjos de quatro patas na terra, Roquinho por ser o salsichinha do Paraguai mais amoroso que existe, que há 5 anos me traz alegria e amor todas as vezes que vou visitar meus pais. E à Leona, que nessa reta final me trouxe tantos sorrisos, algumas meias destruídas, mas principalmente amor e apesar de ter sido adotada há pouco tempo (4 meses), cada dia que passa eu tenho certeza que ela foi devolvida pela outra família porque tinha que ter sido adotada por nós, é um amor por essa vira-latinha que não cabe no peito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, por todos os ensinamentos transmitidos, por nunca deixar de acreditar em mim, até mesmo quando eu não acreditava e me ensinar que um título não te faz melhor que os outros.

Aos meus colegas de laboratório (Rômulo Dantas, Taís Pelição, Rodolfo Moraes e José Vinicius Bonfim), pelos momentos de descontrações, cafés, risadas, churrascos, idas em congressos e conhecimentos compartilhados, eu amo esse time. Rômulo, obrigada por me ajudar com o SPSS, com toda paciência e disponibilidade e Rodolfo, obrigada por desenvolver todas as artes de divulgação, você nunca decepciona com a sua criatividade.

Agradecimento especial à Debora Gambary, que desde o início esteve presente nas conquistas, “perrengues” e principalmente por estar lá nos meus “surtos” cumprindo nosso combinado de que “uma não pode surtar enquanto a outra estiver surtando”, você sabe da minha gratidão! Com certeza esse processo teria sido mais difícil sem ter você ao meu lado, amiga!

À todos os professores e colegas de profissão, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação, principalmente aos professores que me ajudaram respondendo e divulgando meu estudo.

Agradeço especialmente à minha vó Luzia Morandim (em memória), que está sempre em meus pensamentos e por ser a primeira pessoa que, em oração, peço proteção... “Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si, é sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti...” (Ana Vilela – Trem Bala).

Observações: *O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.*

“Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão... Eu passarinho!”

(Mário Quintana)

“Tenho de tolerar duas ou três lagartas se quiser conhecer as borboletas. Parece que são lindas. Senão, quem irá me visitar? Você vai estar longe. Quanto aos animais ferozes, não tenho medo. Tenho minhas garras.”

(O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) foi desenvolvida com o objetivo de compreender o comportamento humano e pode ser aplicada em diversos contextos, dentre eles o ambiente educacional. Na TSC, os indivíduos atuam de forma “agêntica” que é formada a partir das crenças pessoais e coletivas, principalmente em prospectiva e de maneira reflexiva. Pelo constructo da autoeficácia, o indivíduo consegue fazer um julgamento individual sobre suas capacidades e suas crenças são adquiridas através das experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos, assim como na teoria da eficácia coletiva, onde os indivíduos constituem suas crenças a partir dessas quatro fontes de informações, porém, de forma compartilhada e em coletividade. O objetivo do trabalho foi analisar as aglomerações formadas por associações das variáveis das escalas de EAD (Escala de Autoeficácia Docente) e IBECP (Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores), por meio de análise por cluster hierárquico, tendo como resultado gráfico um dendrograma associativo. Através da amostra de 48 professores de Educação Física atuantes regularmente na rede pública de ensino (rede municipal e estadual) no estado de São Paulo, com 23 participantes do sexo feminino e 24 do sexo masculino e após realizar o teste de análise de variância, o estudo mostrou-se não paramétrico, devido ao número da amostra e dadas as características dos sujeitos coletados. A partir destes clusters hierárquicos, conseguimos estabelecer associações que os dados adquiridos proporcionaram, portanto, nas imagens dos dendrogramas dos clusters hierárquicos 1 e 2, as relações mais intensas ficavam mais próximas à margem esquerda e superior, associando-se às outras variáveis mais fracas, de maneira hierárquica indireta. Pelos resultados adquirido e literatura consultada, podemos assumir a necessidade de aprofundar os estudos envolvendo a autoeficácia e a eficácia coletiva, especificamente com professores de EF escolar. Verificou-se a necessidade de se discutir sobre a formação acadêmica e atuação profissional, trocas de experiências docentes e a importância do professor de EF na escola, em aspectos pertinentes ao contexto escolar e às especificidades dos conteúdos apresentados em EF, além de ser o mediador de aspectos psicossociais pertinentes na interação das turmas e dos profissionais envolvidos no processo escolar.

Palavras-chave: *Educação Física Escolar; Eficácia Coletiva; Autoeficácia; Teoria Social Cognitiva; Professores de Educação Física; Desenvolvimento Humano e Tecnologias.*

ABSTRACT – ***HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS ON PHYSICAL EDUCATION TEACHERS SELF-EFFICACY AND COLLECTIVE EFFICACY***

The Social Cognitive Theory (SCT) was developed with the objective of understanding human behavior and can be applied in several contexts, among them the educational environment. In SCT, individuals act in an "agentic" way that is formed from personal and collective beliefs, mainly in a prospective and reflexive way. Through the construct of self-efficacy, the individual is able to make an individual judgment about his abilities and his beliefs are acquired through direct experiences, vicarious experiences, verbal persuasion and physiological and affective states, as well as in the theory of collective efficacy, where individuals constitute their beliefs from these four sources of information, however, in a shared way and collectively. The objective of the work was to analyze the agglomerations formed by associations of the variables of the scales of TSES (Teacher Self-Efficacy Scale) and BICET (Brazilian Inventory of Collective Efficacy of Teachers), through analysis by hierarchical cluster, with an associative dendrogram as the graphic statistical results. Through the sample of 48 Physical Education (PE) teachers working regularly in the public school system (municipal and state schools) in the state of São Paulo- Brazil, 23 female participants and 24 male participants, after performing the analysis of variance test, the study proved itself as a non-parametric databasis, due the sample number and given the characteristics of collected subjects. From these hierarchical clusters, we were able to establish associations that the acquired data provided, therefore, in the images of the hierarchical clusters 1 and 2 dendrograms, the more intense relationships were closer to the left and upper margin, associating with the other weaker variables, in an indirect hierarchical manner. From the results acquired and the literature consulted, we can assume the need to deepen studies involving self-efficacy and collective efficacy, specifically with school PE teachers. It is mandatory to discuss academic training and professional performance, exchanges of teaching experiences and the importance of the PE teacher at school, in aspects relevant to the school context and the specificities of the content presented in PE, in addition to being the mediator psychosocial aspects relevant to the interaction of classes and professionals involved in the school process.

Keywords: School Physical Education; Collective Efficacy; Self-efficacy; Theory Social Cognitive; Physical Education Teachers; Human Development and Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reciprocidade Triádica na TSC. 23
Figura 2 - As 4 fontes de autoeficácia, baseado em Bandura (1997). 26
Figura 3 - Gráfico identificando a porcentagem do gênero dos participantes 35
Figura 4 - Gráfico identificando através das porcentagens a formação dos participantes da pesquisa. 36
Figura 5 - Gráfico com a porcentagem das escolas de maior carga horária de atuação dos docentes participantes da pesquisa 37
Figura 6 - Print exemplificando como foi realizada a pesquisa na plataforma GOOGLE Acadêmico 46
Figura 7 - Fluxograma detalhando as etapas do processo de revisão sistemática. 47
Figura 8 - Variáveis encontradas na revisão sistemática que estabelecem relação com a eficácia coletiva de professores. 48
Figura 9 - Dendrograma resultante e referente às questões da escala de EAD aplicadas... 54
Figura 10 - Palavras fortemente associadas através do dendrograma da análise de cluster hierárquico, referente à escala EAD. 55
Figura 11– Dendograma resultante e referente às questões da escala de IBECP aplicada no estudo. 60
Figura 12 - Palavras fortemente associadas através do dendrograma da análise de cluster hierárquico, referente a escala IBECP. 61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - teste de normalidade - escala EAD. Identificamos o valor de P (significância) < 0,05. 51

Tabela 2 - teste normalidade - escala IBEPC.Identificamos o valor de P (significância) < 0,05. 52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Assertivas fator 1 - Eficácia na Intencionalidade da Ação Docente (Escala A).... 40

Quadro 2 - Assertivas relacionadas ao fator 2 – Manejo de Classe (Escala A)..... 40

Quadro 3 - Autores e ano dos estudos e as variáveis associativas. 50

LISTA DE ABREVIATURAS

ANOVA	Análise de Variância
BICET	*Brazilian Inventory of Collective Efficacy of Teachers*
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEF	Departamento de Educação Física
DHT	Desenvolvimento Humano e Tecnologias
EAD	Escala de Autoeficácia
EF	Educação Física
ES	Estágio Supervisionado
FC	Faculdade de Ciências
GEPPEA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado
IB	Instituto de Biociências
IBECP	Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LAMAPPE	Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte
PDC	Pessoa com Deficiência
PE	*Physical Education*
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós Graduação
QAE	Questionário Autoeficácia
QCP	Questionário de Caracterização do Participante
QEC	Questionário Eficácia Coletiva
RC	Rio Claro/SP
SPSS	*Statistical Package for Social Sciences*
SCT	*Social Cognitive Theory*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Social Cognitiva
TSES	*Teacher Self-Efficacy Scale*
UE's	Unidades Escolares
UNESP	Universidade Estadual Paulista (Júlio de Mesquita Filho)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

1 INTRODUÇÃO – Contextualizando a atuação pela Teoria Social Cognitiva (TSC) e a Eficácia Coletiva 19

2 OBJETIVOS DA PESQUISA 21

3 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC) – Nosso eixo teórico principal 22

3.1 AUTOEFICÁCIA: um construto importante na atuação dos professores de Educação Física Escolar 25

3.2 EFICÁCIA COLETIVA – um construto interessante para o contexto escolar 30

4 MATERIAIS E MÉTODOS 33

4.1 Tipo de pesquisa 34

4.2 Participantes da pesquisa 35

4.3 Instrumentos escolhidos 38

4.4 Procedimentos da coleta de dados e análise 43

5 REVISÃO SISTEMÁTICA 2010 - 2019 – Estratégias de busca e análise 45

5.1 Resultados encontrados nos artigos selecionados e inclusos na amostra da revisão 48

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES 51

6.1 Análise Cluster Hierárquico 1 – Escala EAD 53

6.2 Análise Cluster Hierárquico 2 – Inventário IBECP 60

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 70

APÊNDICE 75

ANEXO A –QUESTIONÁRIO DECARACTERIZAÇÃODOS PARTICIPANTES (QCP2020) 76

ANEXO B – ESCALA A 77

ANEXO C – ESCALA B 79

APRESENTAÇÃO

"[...] Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo…
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo."
(Cecília Meireles)

Durante minha graduação em licenciatura em Educação Física (EF), entre os anos de 2013 e 2017, participei de vários projetos de extensão universitária, vinculados à escola e à prática docente dos graduandos em formação, assim como em projetos de iniciação à docência, dentro da minha instituição de formação: a Unesp (Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho") campus de Bauru, estado de São Paulo, no curso de EF.

Confesso que antes de me aventurar na área da licenciatura, tinha um planejamento totalmente diferente em minha cabeça: primeiro iria escolher cursar o bacharelado e depois a licenciatura apenas para ter as duas titulações, mas acabou sendo ao contrário, a partir do meu engajamento nos projetos de extensões totalmente voltado ao universo escolar, descobri que estamos em constante mudanças e que nossas experiências irão influênciar diretamente nas nossas escolhas. E foi assim que aconteceu!

Durante a minha participação nesses projetos de extensão universitária, como o Brincando e Dialogando, em outros projetos, sendo estes vinculados à iniciação à docência, como o PIBID (Progama Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e ao Núcleo de Ensino, me deparei com algumas realidades escolares, mas sempre com professores de EF motivados em desenvolver seus trabalhos, encontrando esses mesmos contextos quando chegou a hora de realizar os estágios supervisionados (ES) obrigatórios, que fazem parte da grade curricular do curso de licenciatura em EF.

Porém, quando ia até a sala dos professores na hora do intervalo, muitos assuntos surgiam, principalmente o levantamento de alguns professores sobre suas insatisfações com os alunos, a falta de motivação envolvendo diversos fatores, como falta de apoio da direção, baixa remuneração, indisciplinas de alunos, falta de reconhecimento da profissão e da disciplina, além de problemas gerais na área

educacional. Foi aí que em alguns momentos chegava a pensar se realmente estava no curso certo, pois ao mesmo tempo que ficava muito motivada, animada e feliz em observar e participar da prática do professor que estava acompanhando, essas conversas me causavam grandes angústias e inquietações.

Quando chegou a hora de desenvolver os ES obrigatórios no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no curso de licenciatura em EF, procurei escolas com professores que fossem acrescentar na minha formação profissional entre os anos de 2015 e 2016. O ES obrigatório proporciona ao aluno, de qualquer curso de licenciatura, buscar o saber teórico e prático, além de promover a experiência no campo profissional, possibilitando o desenvolvimento do licenciado (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Durante as minhas buscas por estágios e até mesmo nos projetos, sempre busquei estar perto de professores que fossem realmente acrescentar na minha formação docente e que também fossem abertos a discussões.

No Ensino Fundamental (ciclos I e II), acompanhei uma professora com a qual já havia tido contato e sabia particularmente de seu trabalho diferenciado, onde ela conseguia mobilizar a escola inteira para realizar seus festivais e/ou para alguma apresentação de datas comemorativas e ainda se preocupava em inovar em seus conteúdos, tendo a sensibilidade de trazer para suas aulas o contexto em que os que alunos estão inseridos.

Durante as minhas observações, pude perceber que os alunos tinham uma relação com a professora que os faziam se sentir à vontade para conversar ou desabafar sobre até mesmo assuntos pessoais. Além disso, quando a aula era “livre”, muitos alunos deixavam de lado o futebol para praticar alguma atividade que a professora trouxe de novidade nas aulas anteriores. Leite e Tagliaferro (2005, p. 258) nos remetem a pensar que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno “promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido”.

Portanto, a cada ida à escola, saia de lá ainda mais motivada em seguir adiante na atuação e na prática docente. Foi nesta escola que apesar de estar localizada em uma região de baixa renda, com muitos problemas e diferenças sociais e a escola em si ter vários problemas de infraestrutura e falta da materiais, observei que os professores se apoiavam para atingir um determinado objetivo, contando também com o auxílio da direção.

Por exemplo, para a organização da festa junina, todos se envolviam com os ensaios e preparativos; no dia do evento, a escola toda estava mobilizada a participar e criar um ambiente descontraído para os alunos e devido às condições e falta de material da própria escola, os professores muitas vezes ajudavam financeiramente a desevolver determinadas atividades, o que é “normal” isso acontecer em escolas com esse contexto, mas são atitudes que devemos sempre exaltar e elogiar.

Consegui acompanhar até a organização de um bazar realizado na escola, acessível para a comunidade escolar, permitindo que o espaço escolar fosse aproveitado de maneira mais efetiva. E quando eu falo logo acima de problemas sociais sérios, eu me refiro a situações que nunca imaginei que fosse passar em apenas um estágio. Situações do tipo jogarem pedras para quebrarem as janelas, jogarem carteiras do segundo para o primeiro andar, problemas com tráfico de drogas e muitas brigas, tanto dentro quanto nos portões da escola.

Mas mesmo assim, a professora que acompanhava, os demais professores e a direção eram realmente inspiradores, portanto me sentia de certa forma amparada por eles nessas situações que via acontecer e por esses motivos que fiquei até o final do estágio, fazendo até mais horas que o necessário.

Porém, no ES relacionado ao Ensino Médio, fui em algumas outras escolas da rede e me decepcionei com todas elas. Me deparei com profissionais desmotivados, os famosos “rola-bolas”[1] e professores que faltavam toda semana, alegando algum problema pessoal. Era o oposto de tudo que havia vivenciado até o momento nos estágios obrigatórios anteriores.

Foi neste momento que me despertou o interesse em entender os fatores que influenciavam estes professores do Ensino Médio a terem tais atitudes, quais os fatores insurgentes neste processo de amotivação e por que eles ainda continuavam na profissão se isso, aparentemente, não trazia nenhuma realização profissional.

[1] Professores caracterizados como “rola bola”, são aqueles que apresentam “[...] pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade (desinvestimento pedagógico), com frequência se convertem administradores de material didático. Por vezes, assumem uma postura recreativa e compensadora do tédio produzido nas outras disciplinas [...]” (SILVA; BRACHT, 2012, p. 82). Esta expressão é muito conhecida entre os professores de EF escolar e muitas vezes empregada em situações despretensiosas de aulas sem preparação e/ou planejamento, com intuito apenas de passatempo ou para gastar o tempo de aula.

Assim que comecei a participar do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) - e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA), no Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências (DEF/FC) da Unesp Bauru, em 2017, percebi que seria o momento para iniciar meus estudos partindo destes contextos.

Neste laboratório, encontrei pesquisas e estudos sobre temáticas dos aspectos psicológicos e motivacionais nas práticas docentes e nas escolhas profissionais (VENDITTI JR, 2010; 2015; 2018). Participei de projetos de extensão universitária e do programa de Núcleo de Ensino, oferecidos na temática da EF Adaptada, entre os anos de 2017 e 2018. Foi também neste laboratório que conheci a teoria social cognitiva e a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1997), teorias que me despertaram interesse em participar de congressos da àrea e de me apronfundar nos estudos.

Ao final de 2017, fui instigada a pensar na possibilidade de pós graduação e de participar do processo seletivo do mestrado acadêmico no Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), da Unesp Rio Claro. Me preparei e fui aprovada no processo seletivo do mesmo ano, sob orientação do Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior.

Convém aqui destacar que além da revisão de literatura, houve a participação de disciplinas e seminários avançados no programa de PPG DHT (IB-Unesp RC), além de outras disciplinas optativas em outros programas da mesma instituição, a saber, PPG Ciências da Motricidade, com sede na Unesp - Campus Bauru, na Faculdade de Ciências, visando estruturar o desenho metodológico e relacioná-lo aos temas da pesquisa em questão, assim como o cumprimento da carga horária solicitada pelo PPG DHT.

Durante a realização das disciplinas necessárias para obter o total de créditos do primeiro ano do mestrado acadêmico, pude conhecer um pouco mais sobre a Eficácia Coletiva (BANDURA, 1997) e a partir de alguns estudos,percebi que a Eficácia Coletiva pode ser também um dos fatores importante e determinante no contexto escolar, que as relações grupais entre os profissionais também podem gerar uma motivação maior no trabalho docente, portanto, a partir disso introduzi a Eficácia Coletiva nos meus estudos, complementando minha pesquisa.

Desta forma, começarei o processo de pesquisa, buscando responder algumas inquietações que surgiram durante esse tempo de graduação, observado nos ES. Após o contexto do estudo ser apresentado a partir destas considerações, a dissertação foi estruturada da seguinte forma:

- No primeiro capítulo, elaboramos uma introdução básica, contextualizando a pesquisa e seus principais referenciais teóricos gerais, embasados na Autoeficácia e Eficácia Coletiva, dentro das premissas da Teoria Social Cognitiva (TSC);
- No segundo capítulo, temos a apresentação dos objetivos planejados e alterados para a finalização deste trabalho em 2020, após as sugestões da banca examinadora na qualificação da obra e as alterações do foco de estudo;
- No terceiro capítulo, apresentamos especificamente a base teórica do da Teoria Social Cognitiva (TSC), destacando principalmente a Autoeficácia Docente e Eficácia Coletiva aplicada aos professores (subcapítulos 3.1 e 3.2), pautando os alicerces para análise dos resultados e elaboração de uma revisão sistemática, que visa responder à problemática e aos objetivos deste trabalho;
- No quarto capítulo, abordamos e apresentamos detalhes de nossos “Materiais e Métodos”, com características dos sujeitos, tipo de pesquisa, instrumentos aplicados e algumas informações metodológicas e procedimentais;
- No quinto capítulo, apresentamos a pesquisa de revisão sistemática realizada entre os anos de 2010 a 2019, para deixar um panorama e perspectivas de análises ao entrarmos nos resultados obtidos com nosso grupo de professores;
- No sexto capítulo, apresentamos e discutimos os Resultados encontrados e com o objetivo de responder aos objetivos do estudo postulados anteriormente; e
- Por fim, no sétimo e último capítulo, levantamos as Considerações Finais do trabalho, assim como alguns apontamentos para pesquisas futuras, limitações e acertos na pesquisa, bem como sugestões de novos estudos a serem desenvolvidos dando continuidade a este trabalho.

1 INTRODUÇÃO – Contextualizando a atuação pela Teoria Social Cognitiva (TSC) e a Eficácia Coletiva

"Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe entender, viver ultrapassa qualquer entendimento".
(Clarice Lispector)

A Teoria Social Cognitiva (TSC) (BANDURA, 1986; 1997; 2001) é a base teórica da presente dissertação. Esta teoria visa explicar o funcionamento humano, envolvendo os fatores ambientais e pessoais, que estão em constante envolvimento refletindo no comportamento humano do indivíduo. Usando um exemplo utilizado por Pajares (2002), as pessoas conseguem fazer uma reflexão dos seus comportamentos interpretando seus resultados, fazendo com que alterem seus ambientes e fatores pessoais, e assim informando e alterando o comportamento subsequente. Bandura (1986) chama essa interação do comportamento, do ambiente e dos fatores sociais de reciprocidade triádica.

A TSC orientou este estudo, levando em consideração que ao falarmos do indivíduo, estamos nos referindo aos professores de EF. O ambiente nos reportamos ao contexto que esses professores estão inseridos, sendo o contexto escolar e social e, por fim, os fatores pessoais que são as crenças e relações interpessoais desses docentes.

Dentro da TSC, Bandura (1986; 1997) também traz a teoria da autoeficácia com o intuito de estudar o comportamento humano (VENDITTI JR, 2010). As crenças de autoeficácia têm uma forte influência nas escolhas de cada indivíduo, ela é definida como a crença que cada indivíduo tem em acreditar nas suas próprias capacidades para alcançar determinado objetivo (BANDURA, 1997). Suas fontes de informações são compostas por quatro fatores, sendo eles: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal e através dos estados fisiológicos e afetivos.

Além da autoeficácia, Bandura (1997) desenvolveu a eficácia coletiva, abordando as crenças coletivas compartilhadas, em que um grupo acredita que é capaz de organizar e executar ações em certas direções para produzir determinadas realizações.

Dentro do estudo, a eficácia coletiva (BANDURA, 1997) entra com o papel de contribuir com algumas inquietações que foram surgindo através de experiências de estágio no contexto escolar.

Como pergunta inicial do estudo, queremos analisar a problemática central de quais são as aglomerações mais potentes e significativas nos instrumentos selecionados e aplicados aos professores de Educação Física, envolvendo a autoeficácia e a eficácia coletiva e seus fatores destacados nos instrumentos indicados a esta pesquisa.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

O objetivo geral do presente trabalho foi identificar e descrever como os itens e fatores de resposta da Escala de Autoeficácia Docente (EAD) e Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores (IBECP) se associam internamente junto a professores de Educação Física (EF) participantes desta pesquisa; para então compreender as associações surgidas pela metodologia dos clusters hierárquicos, trazendo discussões sobre os fatores principais destacados e como os mesmos influenciam estes contructos (autoeficácia e eficácia coletiva), bem como a mediação e atuação docente em EF escolar (VENDITTI JR, 2005; 2010; 2015; 2018).

Objetivos Específicos

Pode-se destacar outros objetivos específicos, que norteiam a pesquisa aplicada. São eles:

a) Elaborar uma revisão sistemática da temática estabelecida neste estudo (eficácia coletiva), entre os anos de 2010 a 2019, buscando contribuir para futuros estudos com estes objetos de pesquisa, apresentada no capítulo 5;
b) Identificar como os itens na escala de autoeficácia docente se associam na percepção de professores de Educação Física, respondentes da pesquisa, por meio de clusters associativos e dendrogramas ilustrativos;
c) Identificar como os itens na escala de eficácia coletiva docente se associam na percepção de professores de Educação Física, respondentes da pesquisa, também por meio destes clusters e seus respectivos dendrogramas.
d) Estabelecer possíveis reflexões e planos de ação para facilitar a atuação docente em EF escolar e avaliar as possibilidades do professor de EF no contexto escolar, como mediador de interações e relações interpessoais, destacando-se os aspectos psicossociais entre os grupos de professores envolvidos no contexto escolar e as importantes relações e associações para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

3 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC) – Nosso eixo teórico principal

"Traçamos nossas vidas pelo poder de nossas escolhas".
(Richard Bach)

A Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta pelo psicólogo Albert Bandura (1986; 1997; 2001), foi desenvolvida com o objetivo de compreender o comportamento humano. Na TSC, as pessoas exercem certo grau de controle sobre suas decisões e comportamentos e elas não são vistas como seres que são unicamente influenciados pelo ambiente externo, mas sim como indivíduos que operam em sua trajetória de vida (BANDURA, 1999).

Podemos dizer que pela perspectiva da TSC, as pessoas se tornam produto e produtoras do ambiente em que está inserida, atuando de forma *"agêntica",* ou seja, que a sua ação seja feita com a intencionalidade de produzir efeito no ambiente, fazendo com que o mesmo também seja transformado (AZZI, 2011).

Essa ação intencional, é entendida como agência humana (BANDURA, 2000). A constituição da agência é formada tanto pelas crenças pessoais, como pelas crenças de eficácia coletiva, que são observadas através das ações, escolhas, persistência, motivação, dentre outros aspectos do indivíduo (RUSSO; AZZI, 2010).

A partir dessa teoria, Bandura (2017) aborda três modos de agência: a agência pessoal; a agência delegada e a agência coletiva. Na agência pessoal, o indivíduo exerce influência diretamente em si e em seus ambientes ao gerenciar sua vida individualmente.

No modo de agência delegada, o indivíduo atinge seu objetivo por meio do seu esforço socialmente interdependente, ou seja, ele procura pessoas que oferecem recursos, talentos, influência e/ou poder para garantir o resultado que deseja e por fim a agência coletiva desempenhada através da ação de grupo.

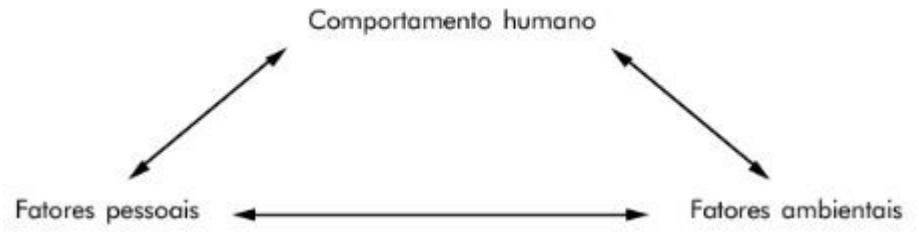
De acordo com Torisu e Ferreira (2009), o comportamento humano varia de indivíduo para indivíduo.

O ambiente é apresentado de modo igual para todos, e dentro da TSC ele é considerado o ambiente potencial, que a partir dele, o indivíduo leva em consideração o que lhe parece ser importante, criando-se assim o ambiente real. Nesse ambiente real, o indivíduo passa a exercer sua capacidade de agência humana, influenciando-o e sendo influenciado (VENDITTI JR., 2010).

Portanto, pode-se ressaltar que existe essa constante interação entre indivíduo, seus fatores pessoais e o meio em que está inserido. “O pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinamica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 98).

Essa relação é denominada de reciprocidade triádica, ilustrada na figura 1 abaixo:

Figura 1 - Reciprocidade Triádica na TSC.



Fonte: Pajares e Olaz (2008, pag. 98)

Na reciprocidade triádica, as pessoas interpretam o resultados de seu próprio comportamento de determinadas maneiras, fazendo com que altere seus ambientes e fatores pessoais, alterando, futuramente, seu comportamento (PAJARES; OLAZ, 2008).

Direcionando a TSC para o contexto escolar, que é o ambiente principal dentro deste estudo, ela pode ser utilizada para contribuir com essa perspectiva, por permitir que os professores trabalhem para melhorar os estados emocionais dos seus alunos, assim como corrigir fatores pessoais, como suas crenças e hábitos negativos; melhorar seus comportamentos, a partir da melhoria das suas habilidades acadêmicas e práticas autorregulatórias e por fim, buscando o sucesso dos estudantes, o professor consegue alterar as estruturas da escola, assim como o trabalho em sala de aula (PAJARES; OLAZ, 2008), em quadra ou em outros ambientes educacionais, pensando em aulas de EF.

Foi a partir dessas teorias que foi elaborado o presente trabalho à luz da TSC, considerando-se basicamente os elementos desta tríade recíproca. A escola, que por ser um ambiente em que os alunos e professores passam a maior parte do seu

tempo, passa a ser um local importante para observação de comportamentos e relações interpessoais.

Assim, torna-se inevitável que seus comportamentos, dos alunos e professores, sejam influenciados pelo contexto em que a comunidade escolar está inserido.

Da mesma forma, pela reciprocidade triádica, os indivíduos imersos neste contexto também transformam e influenciam este ambiente, que passa a ser ressignificado pelos sujeitos deste processo e por seus comportamentos, ações, crenças e interrelações (VENDITTI JR., 2010).

Nos subcapítulos seguintes, iremos tratar e aprofundar os dois conceitos principais, derivados da TSC, que são os elementos centrais desta pesquisa: Autoeficácia e Eficácia Coletiva, aplicando e compreendendo-od para as dinâmicas relações interpessoais e socioambientais da atuação profissional dos professores atuantes em Educação Física Escolar.

A base metodológica se pauta em estudos anteriores ao presente texto, de autoria do orientador desta obra (VENDITTI JR, 2005; 2010; 2015; 2018), que propõe a importante necessidade de mediação do profissional de EF para influenciar na aprendizagem e administrar estas questões relacionadas às crenças profissionais e de seus aprendizes, bem como uma atualização e apropriação de métodos de análise estatística e interpretação de dados psicométricos, por meio de clusters hierárquicos (VENDITTI JR, 2018).

Desta forma, sem mais delongas, partimos para o aprofundamento dos constructos destacados, que se encontram nos subcapítulos 3.1 e 3.2 respectivamente.

3.1 AUTOEFICÁCIA: um construto importante na atuação dos professores de Educação Física Escolar

*"Os indivíduos são produtores de suas circunstâncias de vida, e não apenas produto deles". (*Albert Bandura)

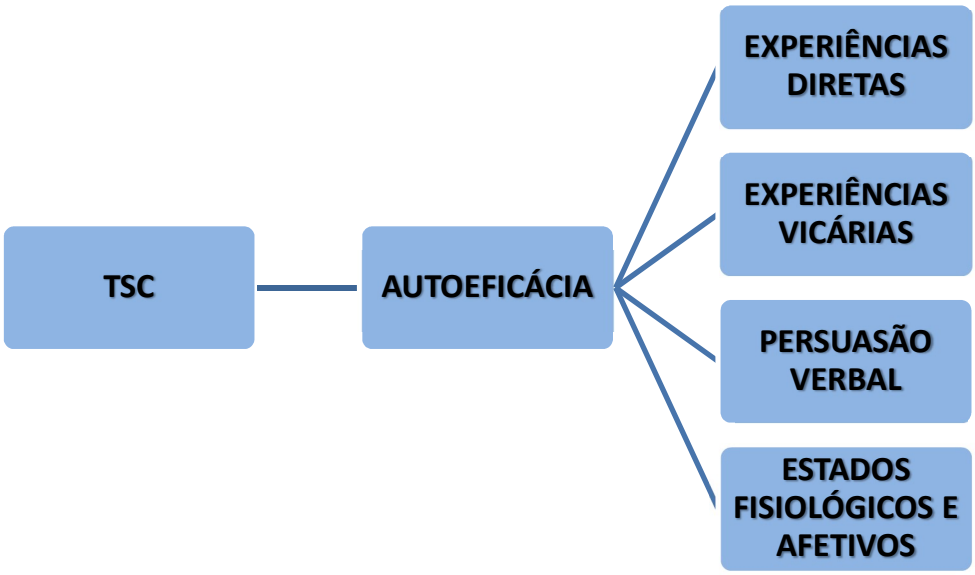
Bandura (1997) conceitua as crenças de autoeficácia como as crenças dos indivíduos em acreditar nas suas próprias capacidades em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir determinadas realizações. Bzuneck (2001) ressalta que essa definição trata-se de um julgamento pessoal do indivíduo quanto às próprias capacidades, que são representadas pela sua inteligência, habilidades, conhecimentos, refere-se da pessoa acreditar que as possua e que tem competência para realizar determinada ação para atingir seu objetivo.

Voltando para o conceito envolvendo o âmbito escolar, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 92) caracteriza as crenças de autoeficácia de professores como um julgamento que os próprios docentes "desenvolvem sobre suas capacidades de alcançar resultados relacionados à aprendizagem e ao comportamento dos seus alunos".

Para Azzi e Vieira (2014, p.12), as crenças de autoeficácia "influenciam muitos aspectos da vida das pessoas independentemente de pensarem de forma positiva (produtiva e otimista) ou de forma negativa (pessimista e debilitante)". Para as autoras, essas crenças são adquiridas na vida dos indivíduos pelas dimensões cognitiva/afetiva, comportamental e ambiental (como vimos na reciprocidade triádica).

As pessoas obtém informações que podem compor a avaliação pessoal de autoeficácia a partir de quatro fontes, ilustrado da figura 2, da página seguinte:

Figura 2 - As 4 fontes de autoeficácia, baseado em Bandura (1997).



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando falamos de experiências diretas, Venditti Jr. (2005; 2015) explica que são ditas como a principal fonte de informações que causam maior influência de autoeficácia e constituem-se pelos resultados de determinadas ações. As experiências vicárias (indiretas), são constituídas através de interpretações das experiências adquiridas através de outras pessoas (terceiros), são as informações assimiladas atráves da observação. A observação se dá por meio de modelos (VENDITTI JR, 2005), que passam a ser valorizados e identificados com os sujeitos ou aprendizes observadores.

Um exemplo disso são os estágios supervisionados (ES´s) que são realizados durante a graduação (BATAGINI, 2020). Neles, observa-se as aulas dos professores de Educação Física, podendo haver aprendizagem observacional a partir destes professores que assumem os papéis de modelos. A observação destes modelos permitem possibilidades de reflexão sobre suas ações, podendo inserir essas práticas, posteriormente no contexto de atuação do graduando, assim como assistir vídeos e pesquisar sobre o assunto em questão.

A persuasão verbal institui-se por meio de comentários de outras pessoas sobre as capacidades de realização de uma pessoa, geralmente são falas encorajadoras que aumentam a confiança e motivam o indivíduo em determinadas

situações (VENDITTI JR., 2015), ou que provocam decréscimo e depreciação, quando interpretadas de maneira negativa ou não valorizam a cofiança ou incrementam as crenças dos sujeitos.

Podemos exemplificar essa fonte pelo diálogo que acontece entre os professores, estagiários e entre professores e o gestores da instituição, esses momentos são propícios para trocas de incentivos e orientações, onde o estudante ou professor, levando em consideração o exemplo usado, seleciona os comentários positivos ou negativos para modificar seus comportamentos (BATAGINI, 2020).

Por fim, as informações adquiridas através dos estados fisiológicos e afetivos, “são utilizados pelas pessoas como indicadores para o desempenho ou como consequência dos resultados, promovendo possíveis incrementos à autoeficácia do indivíduo” (VENDITTI JR., 2015, p. 68).

Podemos relacionar essa afirmação com um dos exemplos que o autor citou: se um indivíduo estiver com algum sintoma físico aversivo, como dor de cabeça e fadiga, são apontados como fatores de ineficiência, pois ele tende a confiar menos em suas capacidades em determinadas atividades que vão influenciar a obter o sucesso (VENDITTI JR., 2015).

A partir destes pressupostos, podemos afirmar que as crenças de autoeficácia não são fixas, portanto elas podem mudar ao decorrer do tempo e são influenciadas pelas experiências e interações pelas quais o indivíduo é exposto e vivenciado (AZZI; VIEIRA, 2014).

De acordo com Venditti Jr. (2010, p. 134), a autoeficácia “é elementar ao entender os fatores que influenciam determinadas ações e/ou comportamentos, como no grau de persistência e esforço empregado”, por ser uma variável motivacional em determinadas situações e escolha de tarefa.

Portanto, a autoeficácia também causa influência no processo motivacional do professor, assim como na sua atuação docente e nas crenças profissionais. Para Klassen et al. (2011), ela é considerada uma das crenças motivacionais primordiais que agem no comportamento profissional dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Desta forma, as experiências adquiridas pelos professores no seu processo de formação, tanto na formação inicial, realizadas, por exemplo, através de estágios e vivências práticas, quanto na formação continuada, por meio de cursos,

especializações e nas suas experiências de vida, podem todos eles contribuir para que o profissional crie suas crenças de autoeficácia.

Se a percepção de eficácia de um indivíduo estiver elevada em determinada área, ele “terá menos medo do fracasso e seus objetivos serão mais proeminentes, tornando-o mais persistente em situações aversivas ao cumprir suas metas e tarefas” (VENDITTI JR., 2005, p. 51). Por outro lado, o inverso pode ocorrer, quando o senso de eficácia for baixo, o indivíduo poderá evitar totalmente uma tarefa ou abandoná-la ao apresentar qualquer tipo de dificuldade (VENDITTI JR., 2005).

As experiências de sucesso e fracassos vivenciadas pelos indivíduos são aspectos fundamentais para reforçar ou enfraquecer a crença de autoeficácia, que pode influenciar o desempenho e os rendimentos dos indivíduos para executar alguma tarefa. Iaochite e Azzi (2007) enfatizam Bandura (1997), idealizador da TSC, que afirma que a tarefa de estruturar atividades para o desenvolvimento de competências apresenta relação com a autoeficácia dos professores, afetando a orientação dos mesmos em relação ao processo educacional.

Bandura (2017) afirma que quanto mais forte a percepção de eficácia, maiores os desafios que as pessoas estabelecem para si mesmas, e mais fortes seus compromissos com eles. Para Azzi e Vieira (2014), as fontes de autoeficácia no contexto da docência estão relacionadas às atividades vivenciadas ligadas à prática pedagógica, como na proposição de tarefas adequadas aos alunos, em situações de reuniões, nos encontros pedagógicos, entre outras pertinentes ao cotidiano escolar e que constituem demandas de atuação docente.

> A crença de autoeficácia docente contribui para determinar como os professores se sentem, pensam, automotivam-se e comportam-se diantes de vivências escolares, atuando como mediadores do bem-estar dos professores (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 33).

Zee e Koomen (2016) realizaram uma revisão de 40 anos de pesquisa em autoeficácia de professores, com o objetivo de analisar a autoeficácia na qualidade em sala de aula, o ajustamento acadêmico dos alunos e o bem estar psicológico dos professores. Os resultados mostraram que a autoeficácia contém uma relação positiva no ajuste acadêmico dos alunos, assim como no comportamento e práticas dos professores em relação à sala de aula.

O bem estar psicológico dos professores, envolvendo a realização pessoal, satisfação no trabalho e comprometimento do professores, também mostrou vínculo positivo com a autoeficácia dos professores.

Outro estudo realizado com 48 professores de pré-escola no Estados Unidos da América (GUO et al., 2011), com o objetivo de examinar como as características do professor e o envolvimento dos alunos previam a autoeficácia dos professores, teve como resultado que um nível mais alto de envolvimento das crianças, resultava um nível maior de autoeficácia dos professores quando os mesmo trabalhavam com altos níveis de colaboração por parte da equipe.

Esse estudo nos faz perceber a importância do clima organizacional da escola, podendo ser mensurado pela eficácia coletiva, na influência da autoeficácia percebida dos professores. Bandura (1997) ressalta que os indivíduos não trabalham isoladamente, portanto criam crenças coletivas perante o grupo a que pertencem.

Em estudo de Guerreiro-Casanova (2014) realizada com 201 educadores, teve como um dos objetivos analisar as relações explicativa entre as crenças de gestores escolares, a crença de autoeficácia de professores e as crenças de eficácia coletiva escolar. Um dos resultados da pesquisa mostrou que as crenças de autoeficácia de gestores e também de docentes são variáveis explicativas da eficácia coletiva escolar.

Além disso, professores que se percebem autoeficazes, tendem em perceber o coletivo escolar como capaz. A autora conclui que os resultados corroboram com outros autores, ao constatar que a autoeficácia docente e a eficácia coletiva escolar são dois construtos diferentes mas que podem se influenciar reciprocamente.

Através de estudos como estes e a partir das minhas experiências vividas no contexto escolar, durante a formação acadêmica e na atuação profissional, achamos necessário acrescentar a eficácia coletiva nos estudos, possibilitando fazer relação com a autoeficácia de professores de EF.

3.2 EFICÁCIA COLETIVA – um construto interessante para o contexto escolar

"Se você quer construir um navio, não reúna pessoas para coletar madeira e não atribua tarefas e trabalho a elas. O ideal é ensiná-las a ansiar pela imensidão infinita do mar".
*(*Antoine de Saint-Exupery)

A eficácia coletiva (BANDURA, 1997) é outro construto componente da TSC, sendo indispensável na composição e entendimento do presente trabalho. Durante minha graduação, ao cumprir as disciplinas de ES, percebi, não só no contexto das aulas de EF escolar que acompanhei, mas também durante os momentos de intervalos nos quais a maioria do corpo docente da escola se reunia, que mesmo eles tentando fugir, assuntos relacionados à escola, acabavam sendo inevitáveis na pauta corrida e coletiva.

Era nesses momentos que percebia a relação que professores compartilhavam entre si, tanto pessoal quanto profissional, e quais os assuntos surgiam, assim como projetos interdisciplinares que tinham como meta até o final do bimestre. Porém, temos que concordar que não é em todas as escolas que trabalhos interdisciplinares acontecem devido a diversos fatores, como a falta de incentivo da gestão e à falta de diálogo entre os professores.

Bandura (1997, p. 477) define a eficácia coletiva como a "crença compartilhada de um grupo em suas capacidades conjuntas de organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinados níveis de realizações".

Já temos definida também na literatura clássica a eficácia coletiva de professores como:

> [...] para as escolas, a eficácia coletiva percebida refere-se ao julgamento dos professores de uma escola de que o corpo docente como um todo pode organizar e executar os cursos de ação necessários para ter um efeito positivo sobre os alunos. (GODDARD; HOY; HOY, 2004, p. 04)

Assim como a autoeficácia, que exerce um certo grau de influência nas ações individuais de cada indivíduo, as crenças de eficácia coletiva intervêm no desenvolvimento coletivo de um determinado grupo colaborativo (KLASSEN et al., 2011).

Além de intervir no esforço grupal, as crenças compartilhadas também têm o poder de mediar e influenciar quando os esforços coletivos falham (BANDURA, 2000).

As crenças de eficácia coletiva não são a junção das crenças de eficácia individuais do grupo em si, pois esta engloba o grupo como um todo, agindo conjuntamente a partir de uma crença compartilhada, onde as pessoas buscam alcançar determinado objetivo através do esforço coletivo (BANDURA, 2017).

Daí destacar-se a importância das crenças pessoais e coletivas no sistema educacional e de ensino, que podem ser vistos como diferenciais na compreensão de diferentes unidades escolares (UE´s).

Bandura (2000) entende a agência humana, dentro da eficácia coletiva, uma agência coletiva, onde seu ingrediente-chave são as crenças compartilhadas para produzir resultados almejados. Crenças e valores coletivos precisam ser compartilhados entre estes membros da equipe para sua efetivação. Essa teoria foi apontada como essencial para entendermos a influência dessa organização na persistência e esforço para o indivíduo atingir suas metas (GODDARD; SKRLA, 2006).

Após vários estudos realizados, Bandura (1993) concluiu que existem dois sistemas sociais dentro da eficácia coletiva, os que contêm baixa interdependência e os de alta interdependência. Nos sistemas com baixa interdependência, o grupo precisa sistematizar seus esforços, mas o nível de realização é produzido a partir da soma total dos resultados obtidos independentemente. Já nos sistemas com alta interdependência, os resultados são alcançados quando o grupo trabalha em conjunto, ou seja, são dependentes em maior escala uns dos outros.

Porém, quando falamos em contexto escolar, o mesmo autor (BANDURA, 1993) conclui que a escola contém um nível intermediário de interdependência. Portanto, apesar de que os resultados conseguidos pela escola reflitam nas conquistas somadas dos professores de forma individual, ela também depende e envolve interdependências organizacionais que auxiliam na eficácia coletiva de professores.

No contexto brasileiro, Botti-Manoel, Bzuneck e Scacchetti (2016) realizaram um estudo acerca da eficácia coletiva de professores, associando com percepções de apoio no contexto escolar.

Feitas as análises de variância (ANOVAs), constataram que professores mais experientes, atuantes em escolas com altos escores no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicaram crenças de eficácia coletiva mais forte e mais altos níveis de percepções de apoio, comparado a escolas com baixo IDEB com professores menos experientes.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo irá apresentar os instrumentos de coletas que foram utilizados na presente pesquisa, portanto, para melhor compreensão dos leitores, o capítulo será dividido nos seguintes subcapítulos, ordenados para didaticamente configurar a metodologia implementada e as escolhas da pesquisa:

- 4.1. Tipo de pesquisa: abordando a característica do estudo e sua relação com o referencial teórico;

- 4.2. Participantes da Pesquisa: enfatizando as características dos participantes da pesquisa que compuseram a amostra do estudo;

- 4.3. Instrumentos Escolhidos – Justificativa: apresentando os instrumentos utilizados para realizar a coleta de dados, escolhidos contendo a mesma fundamentação teórica em suas validações; e

- 4.4. Procedimentos da Coleta de Dados: detalhando como foi realizada a coleta de dado, analisada e apresentando os resultados adquiridos.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi realizada através da plataforma online *GOOGLE Forms*. Essa plataforma virtual permite com que os participantes tenham acesso aos questionários de forma totalmente online e não presencial.

Devido ao atual momento de pandemia do COVID-19, tivemos que nos adaptar às limitações, sendo que as coletas de forma presencial não foram possíveis de serem realizadas, já que o isolamento social é o principal aliado para diminuir os casos, até que vacinas sejam elaboradas e liberadas pelos órgãos responsáveis.

Esta plataforma foi o instrumento que encontramos para substituir a pesquisa de maneira presencial, já que ela possibilita que sejam criados questionários e escalas da maneira que acharmos eficaz, além de só a pesquisadora ter acesso às respostas dos participantes, o que nos permitiu realizar de forma totalmente sigilosa, poupando expor a identidade dos participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa de forma voluntária. O link dos questionários ficou disponível para divulgação e acesso do dia 11 de setembro ao dia 30 de outubro de 2020.

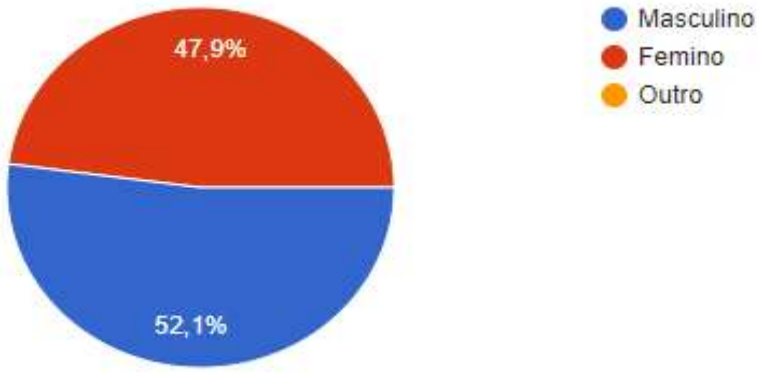
4.2 Participantes da pesquisa

Com o intuito de estar dentro dos critérios éticos exigidos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice A (disponível na página 72), no qual constam todas as informações sobre a pesquisa, bem como o objetivo, riscos e benefícios e as etapas a serem seguidas, deixando o sujeito livre para desistir da pesquisa caso sentir algum desconforto ou simplesmente optar não participar da mesma.

Os participantes da pesquisa foram 48 professores de EF atuantes no Ensino Fundamental I e II e/ou no Ensino Médio, na rede pública de ensino; ou seja, em escolas municipais e/ou estaduais, com idade entre 25 e 60 anos.

Nesta amostra de 48 professores, 47,9% ou seja, 23 participantes são do sexo feminino e 52,1% (25 participantes) do sexo masculino, conforme mostra o gráfico abaixo (figura 3):

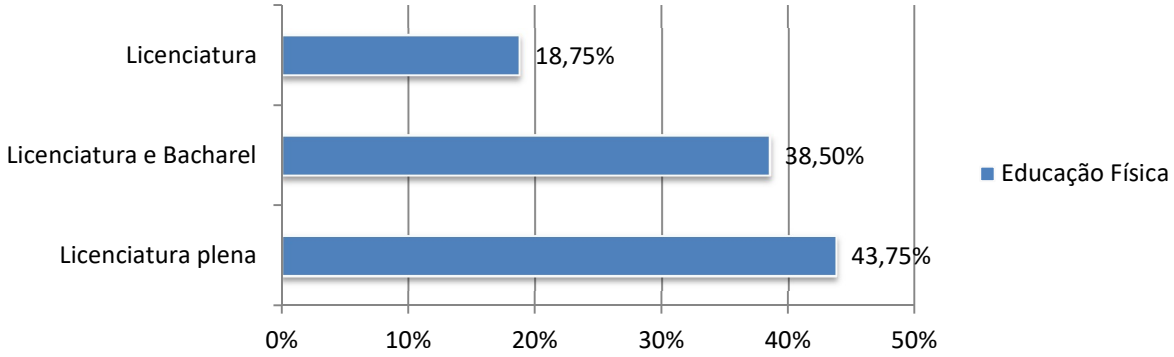
Figura 3 - Gráfico identificando a porcentagem do gênero dos participantes



Fonte: Arquivos pessoais da autora no Google Forms.

Além disso, este questionário de caracterização dos sujeitos nos permitiu classificar a graduação dos professores de acordo com a sua formação, assim como mostra a figura 4 a seguir:

Figura 4 - Gráfico identificando através das porcentagens a formação dos participantes da pesquisa.



Fonte: Arquivos pessoais da autora no Google Forms.

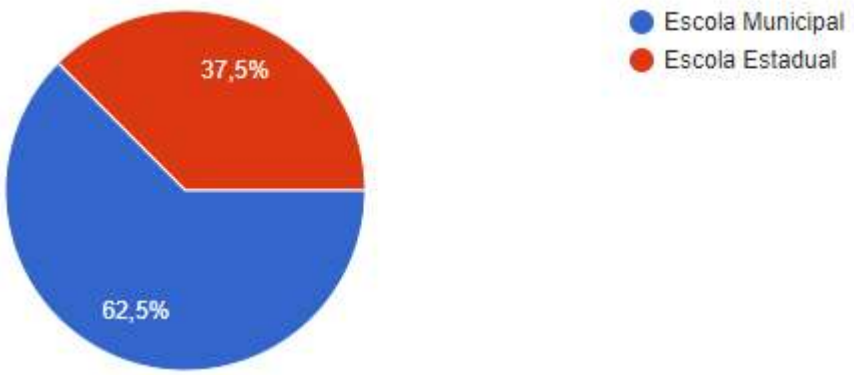
De acordo com a figura 4 apresentada, dos 48 professores participantes, 18,75% que correspondem a 9 professores tem como ensino superior somente o curso de licenciatura em EF. Professores que cursaram bacharelado e licenciatura em EF representam 37,5% desta amostra.

Ou seja, 18 participantes e os professores que cursaram EF na época que era chamado de licenciatura plena, onde o indivíduo já se formava com as duas titulações juntas, corresponde a 43,75% (21 participantes).

Pensando em direcionar os participantes da pesquisa que atuam em ambas as redes (rede municipal e rede estadual) em relação a qual escola pensar para responder às questões, a pergunta foi elaborada como uma das formas para que o professor(a) respondesse em qual escola contém maior carga horária semanal, direcionando-o para que respondesse apenas com os dados desta, escola as duas escalas (Escala de Autoeficácia do Professor- EAD e o Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva Escolar- IBECE), tendo em vista que suas relações e experiências nesta escola sejam mais intensas por estar vivenciando o contexto por mais tempo.

A partir da figura 5, dos 48 professores, 62,5%, apresentamos que destes sujeitos, 30 professores têm sua maior carga horária semanal em escola municipal e 37,5%; ou seja, 18 professores, tem como sua principal escola de atuação a escola estadual.

Figura 5 - Gráfico com a porcentagem das escolas de maior carga horária de atuação dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Arquivos pessoais da autora no Google Forms.

4.3 Instrumentos escolhidos

Ao escolher os instrumentos para realizar a presente dissertação, tomamos o devido cuidado para que eles tivessem a mesma base teórica do nosso estudo, ou seja, que suas fundamentações teóricas fossem a partir da TSC.

Para isso, aplicamos duas escalas psicométricas tipo Likert. Essas escalas psicométricas contêm caráter quantitativo, e são aplicadas principalmente na área da Psicologia e da Educação, com o intuito de conseguir mensurar processos mentais.

"A psicometria procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelo sujeito e uma série de tarefas, tipicamente chamada de itens" (PASQUALI, 2009, p. 993). As escalas conhecidas como "tipo Likert" são instrumentos psicométricos que utilizam um método não comparativo e unidimensional, onde o sujeito entrevistado indica o seu nível de concordância ou discordância, a partir de uma afirmação em uma escala ordinal (BERTRAM, 2008).

Originalmente, essa escala psicométrica tipo Likert contém como opção de resposta numérica de 1 a 5, incluindo um ponto médio e pontos em esquerda e direita, sendo de desacordo e concordância (MATAS, 2018, p. 39). A escala sendo numerada de 1 a 5, se ponto médio é o 3, considerado o ponto neutro.

Desta forma, fizemos o uso de 03 (três) instrumentos de coleta de dados que serão descritos e relacionados detalhadamente a seguir:

a) Primeiramente, o Questionário de Caracterização do Participante (QCP) elaborado para caracterizar os professores de EF escolar;
b) Segundo, a apropriação da Escala de Autoeficácia Docente (EAD) (POLYDORO e COLABORADORES, 2004) – doravante denominada de "Escala A", validada e utilizada em diversos estudos de autoeficácia docente (IAOCHITE, 2007; VENDITTI JR, 2005; 2010; 2015); e, finalmente,
c) O Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores (IBECP) (*BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E.; RUFINI, S. E., 2014*) – que será nomeado para o estudo a partir de agora como "Escala B", utilizado para mensurar a eficácia coletiva escolar.

4.3. a) Instrumento 1 –Questionário de Caracterização do Participante - QCP2020

Esse questionário consiste em um instrumento com questões voltadas a identificar o perfil de nossos participantes e suas características descritivas básicas. O propósito de sua utilização consistiu em obter informações e características dos participantes, a fim de proporcionar uma análise mais detalhada, possibilitando realizar associações e identificar diferença entre os sujeitos respondentes.

Foi levantado um banco de variáveis contendo:

a) idade e gênero destes sujeitos, assim como a cidade de atuação;

b) formação profissional (bacharel/licenciatura); realização de pós-graduação e/ou especialização dos participantes;

c) tipo de instituição em que atuam (pública/particular) e tempo de atuação docente de cada sujeito respondente;

d) nível de ensino em que atuam e carga horário semanal de aulas.

4.3.b) Instrumento 02 – Escala de Autoeficácia Docente (EAD) (POLYDORO et al., 2004)

A Escala de Autoeficácia do Professor de Educação Física foi traduzida e adaptada por Polydoro e Colaboradores (2004).

Quadro 1 - Assertivas fator 1 - Eficácia na Intencionalidade da Ação Docente (Escala A)

EFICÁCIA NA INTECIONALIDADE DA AÇÃO DOCENTE – FATOR 1 DA ESCALA A
2- Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?
4- Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?
6- Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?
9- Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?
10- Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?
11- Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?
12- Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?
14- Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?
15- Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?
17- Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?
18- Quanto você pode usar uma variedade de estratégias para avaliação?
19- Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira?
20- Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?
23- Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?

Fonte: Adaptado de Polydoro e Colaboradores (2004); Venditti Jr. (2010).

Quadro 2 - Assertivas relacionadas ao fator 2 – Manejo de Classe (Escala A)

MANEJO DE CLASSE – FATOR 2 DA ESCALA A
1- Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?
3- Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?
5- Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?
7- Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?
8- Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?
13- Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?
16- Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento de aula com cada grupo de alunos(as)?
21- Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?
22- Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?
24- Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?

Fonte: Adaptado de Polydoro e Colaboradores (2004); Venditti Jr. (2010).

Esta primeira escala, nomeada como Escala A para nossos estudos, foi utilizada para mensurar a autoeficácia dos professores de Educação Física no contexto escolar e observar as variáveis relacionadas a este construto de acordo com as características dos 24 itens pertinentes à escala.

A escala é composta por 02 fatores, sendo eles: fator 1 – “Eficácia na Intencionalidade da Ação Docente” e fator 2 – “Manejo de Classe”, dispostos nas 24 assertivas de resposta, em escala likert de 6 pontos (respostas entre 1 e 6). Os quadros 1 e 2 indicam quais são as perguntas relacionadas aos respectivos fatores (1 e 2 respectivamente) do instrumento apresentado (quadro 1 e 2, anteriores).

No contexto nacional, podemos citar alguns estudos que este instrumento foi utilizado, como Venditti Jr (2005; 2010), nos quais o autor pesquisou a autoeficácia de professores atuantes com pessoas com deficiência. Silva; Iaochite e Azzi (2010) também utilizaram este questionário para investigar as crenças de autoeficácia de licenciandos em EF.

4.3 c) Instrumento 03 - Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores (IBECP) (BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E.; RUFINI, S. E., 2014)

O último instrumento selecionado foi elaborado para conseguir mensurar a eficácia coletiva de professores no contexto brasileiro (BZUNECK; BORUCHOVITCH; RUFINI, 2014).

Constitui-se basicamente de uma escala Likert, com 22 afirmações (assertivas), onde os professores indicaram de 1 (nada) à 5 (plenamente capazes) suas percepções referentes ao grupo de professores a qual pertence e sobre suas capacidades em realizar atividades específica.

São referenciais de estudos internacionais, aplicados e citados em muitos trabalhos e pesquisas relacionados ao tema. Os sujeitos basicamente interpretam e respondem a 22 afirmações, constituindo-se de assertivas sempre começando com o termo “Acredito que os(as) professores(as) da minha escola são capazes...”.

Bzuneck, Boruchovitch e Rufini (2014), levantaram evidências que de validade da escala escolhida para a elaboração deste trabalho, onde 229 professores participaram da pesquisa.

Os autores verificaram um alto índice de consistência interna da escala, através do alfa de Cronbach (α=0.95), assim como forma de análise pelos componentes principais e rotação varimax.

4.4 Procedimentos Aplicados na coleta de dados e análise

Como já abordamos no subtópico “Tipo de pesquisa”, a coleta foi realizada através da plataforma online *Google Forms*, que nos possibilitou realizar a pesquisa de forma cem por cento online.

Para divulgação da pesquisa, o link dos questionários foi divulgado entre uma rede de contatos e através de divulgações em redes de relacionamentos, como o *Facebook* e *Instagram.*

Após a coleta, todos os dados fornecidos pelos instrumentos utilizados foram colocados em uma planilha do *Microsoft Office Excel 2007* e organizados em um banco de dados para melhor visualização e possível análise.

Nos instrumentos utilizados EAD e IBECP, que são questão do tipo escala Likert rodamos o programa estatístico SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 20.0 (SPSS, 2020), aplicando testes estatísticos contidos no pacote *software.* Após aplicado os testes estatístico, tivemos como resultado uma amostra não paramétrica, dada a quantidade de sujeitos.

A partir deste resultado, realizamos análise de clusters hierárquicos. Esta técnica estatística de análise de cluster hierárquico, tem como objetivo classificar elementos em um grupo, agrupando de acordo com as similaridades entre eles, ou seja, elementos que sejam parecidos formam um mesmo cluster (SPSS, 2020).

Este método de análise de cluster hierárquico (SPSS 20), é classificado como um tipo de análise multivariada, por envolver a análise de mais de uma variável por vez. Além disso, realizamos pelo método hierárquico, que possibilita gerar agrupamentos e associações de itens (clusters), gerando então, cluster(s) hierarquico(s) como resultado.

Dentro do pacote do *software* SPSS 20, realizamos o teste de normalidade, utilizando o método de *Kolmogorov-Smirnov***,** que mede o grau de concordância entre os dados obtidos, tivemos como resultado um valor de P (valor de significância) menor que 0,05, comprovando ser uma amostra não-paramétrica devido ao baixo número da amostra de professores de EF.

O resultado gráfico que é chamado de dendrograma, estabele relações entre as variáveis que estão sendo analisadas e os graus de relação entre elas (VENDITTI JR., 2010).

A possibilidade de interpretação do dendrograma é que quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte a associação entre as grandezas ou fatores.

Portanto, no capítulo 6 – Resultados e Discussões, iremos apresentar os resultados do estudo, ilustrado a partir de clusters hierárquicos.

Vale ressaltar também que o presente estudo foi aprovado após ser submetido à Plataforma Brasil, para o Comitê de Ética da UNESP - FC, campus Bauru, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 15835919.4.0000.5398, seguindo todas as normas de coleta de dados em pesquisa com seres humanos, além das exigências destacadas para o programa de Pós Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG-DHT), da Unesp Rio Claro.

5 REVISÃO SISTEMÁTICA (2010 – 2019) – Estratégias de busca e análise

Como um dos objetivos de estudo proposto, elaboramos uma revisão sistemática acerca da eficácia coletiva, sentindo necessidade de aprofundamento deste constructo, assim como a necessidade de encontrar estudos voltados à professores de EF escolar.

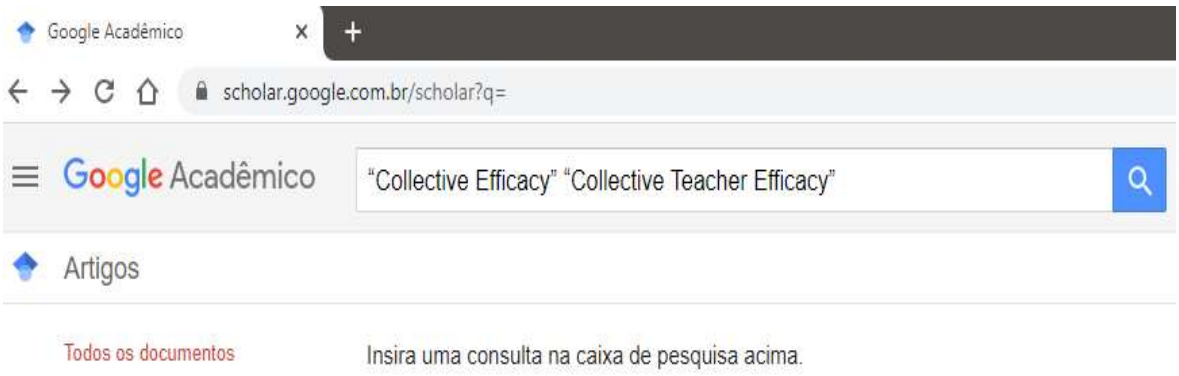
Para o levantamento dos dados, foram definidas as seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME).

Para esclarecer ao leitor, as bases de dados foram escolhidas após uma pesquisa inicial utilizando as palavras-chaves, não só essas bases mas como outras até mais voltadas á área da psicologia e educação. Nessa pesquisa inicial, essas bases foram a que mostraram um maior número de achados, podendo colaborar com a revisão e a dissertação em si.

Foram utilizados como termos de busca as palavras: “Collective Efficacy”; “Collective Teacher Efficacy” e seus correlatos em língua portuguesa, sendo eles “Eficácia Coletiva” e “Eficácia Coletiva de Professores”.

Para realizar a busca na base de dados, foram colocados na caixa de pesquisa os termos de busca citados, primeiramente em inglês (“Collective Efficacy” e “Collective Teacher Efficacy”), para depois, separadamente, ser realizado a busca também em português (“Eficácia Coletiva”; “Eficácia Coletiva de Professores”), como mostra a figura 6 abaixo e selecionando nestas bases mencionadas o período de busca desejado (foi selecionado o período de janeiro de 2010 à outubro de 2019), excluindo patentes e citações.

Figura 6 - Print exemplificando como foi realizada a pesquisa na plataforma GOOGLE Acadêmico



Fonte: GOOGLE Acadêmico - https://scholar.google.com.br/

Para orientação da pesquisa, foram pré-definidos os critérios de inclusão na seleção dos artigos e produções a serem analisados, sendo estes:

a) A pesquisa foi limitada aos estudos escritos e publicados nas bases de dados, nos idiomas Inglês e/ou Português;
b) Artigos realizados e publicados entre 01 de janeiro de 2010 a outubro de 2019; artigos disponíveis para acesso completo nas bases de dados citadas e pesquisadas, a saber: Google Acadêmico, Periódicos CAPES e BIREME;
c) conter no título *Collective Efficacy* ou *Collective Teacher Efficacy*, assim como em português *(Eficácia Coletiva ou Eficácia Coletiva de Professores)*;
d) A amostra do estudo e a revisão inicial deveriam incluir professores, independente da área de atuação; artigos que abordassem a eficácia coletiva no contexto educacional, no ensino regular e em contexto escolar;
e) Os artigos finais selecionados foram aqueles com procedimentos de análise e metodologias de caráter quantitativo e por fim, não foram considerados teses, dissertações, capítulos de livros, artigos de revisão, artigos de validação de escalas, resumos e documentos.

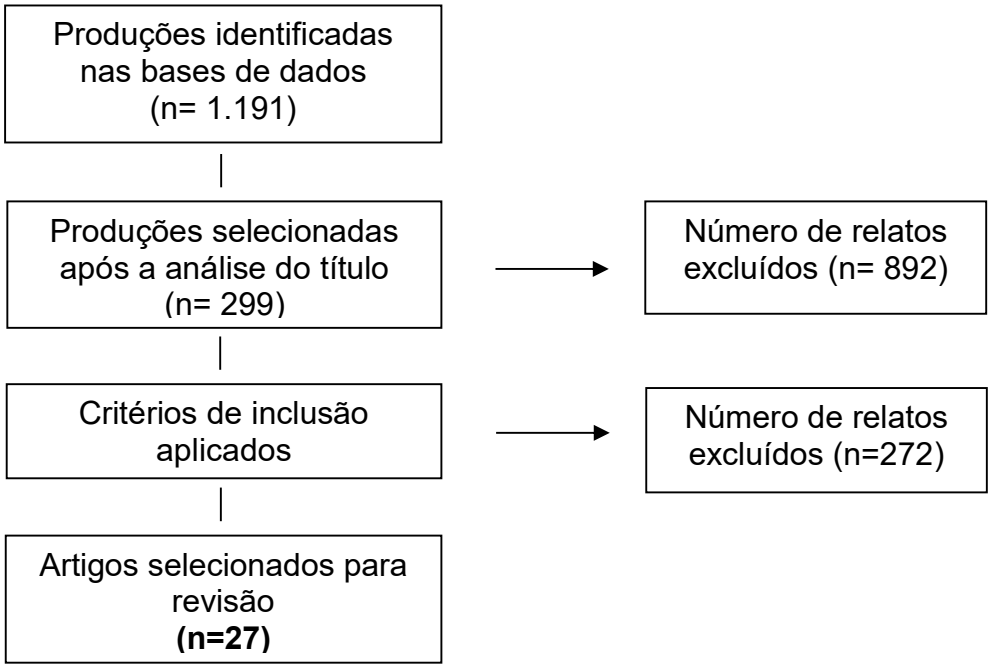
A análise de inclusão foi realizada nas seguintes etapas:

- Na primeira etapa, após a busca nas plataformas de dados, foram encontradas 1.191 produções, sendo 1.022 no GOOGLE Acadêmico, 19 no BIREME e 150 no Portal de Pediódicos CAPES, abrangendo tanto as produções em português como em inglês.

- Os artigos selecionados foram divididos por ano de publicação em uma planilha no Microsofit Office Excel (2007), assim como o país que os autores pertencem. Após esta busca, foram excluídos os resultados que não continham no título Collective Efficacy e/ou Collective Teacher Efficacy, assim como em português;

- Segunda etapa de seleção mais específica dos artigos, foram aplicados os demais critérios de inclusão anteriormente apresentados; além de minuciosa análise e leitura do título e do resumo dos artigos selecionados, chegando por fim, no resultado de 27 artigos elegíveis, sendo 22 artigos na plataforma GOOGLE Acadêmico, 1 artigo no BIREME e 4 artigos no Portal de Periódicos CAPES.

Figura 7 - Fluxograma detalhando as etapas do processo de revisão sistemática.



Fonte: elaboração da autora.

A pergunta que guiou esta parte do estudo foi: Quais variáveis estão diretamente associadas à Eficácia Coletiva de Professores no contexto escolar?

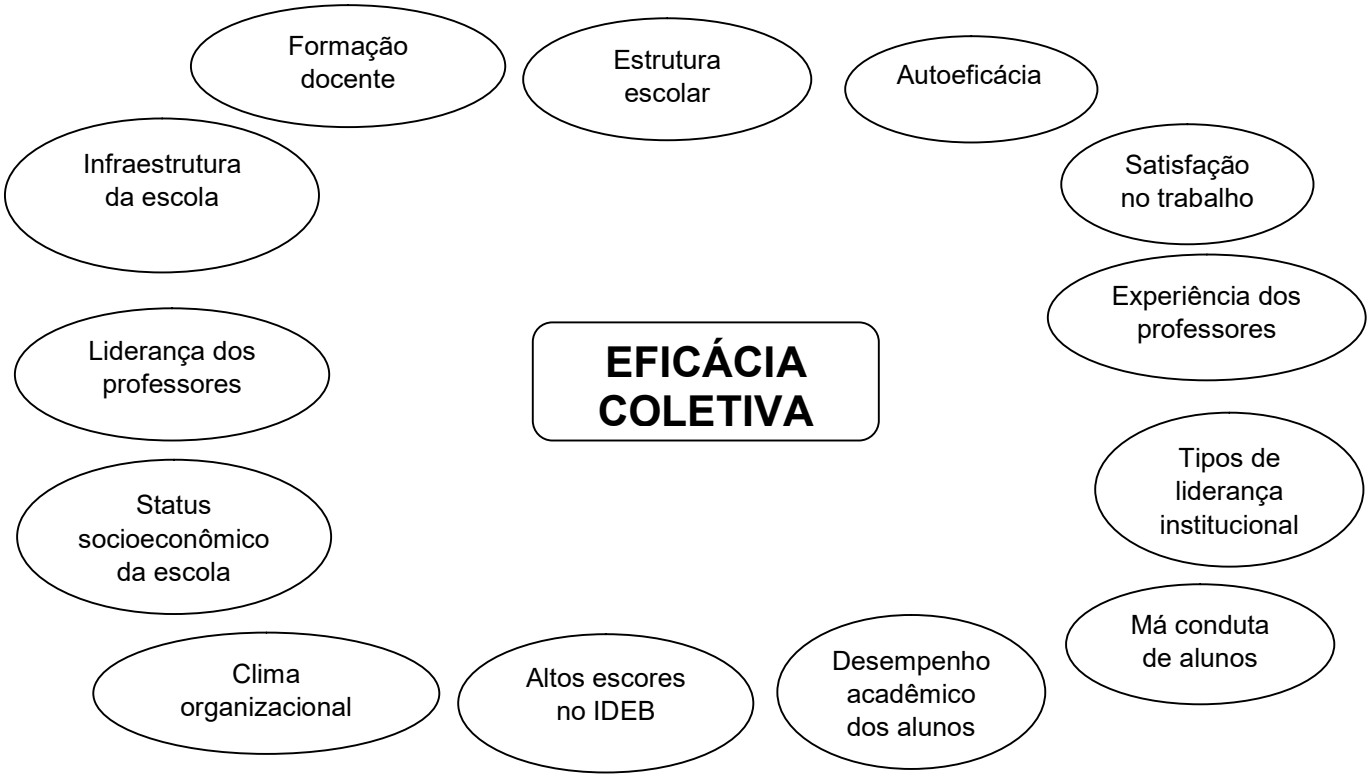
5.1. Resultados encontrados nos artigos selecionados e inclusos na amostra da revisão sistemática realizada

Antes de irmos aos resultados em si, deixamos claro que todos os artigos selecionados contêm como amostra populacional professores do ensino básico em diferentes países, ou seja, professores atuantes na escola regular no ensino equivalente ao básico em nosso país.

A análise dos resultados dos estudos foi elaborada de acordo com as variáveis encontradas.

Na Figura 08 abaixo, estruturamos as variáveis que encontramos nos resultados de cada estudo, deixando visível ao leitor:

Figura 8 - Variáveis encontradas na revisão sistemática que estabelecem relação com a eficácia coletiva de professores.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar acima, 13 variáveis que estabeleciam relação com a eficácia coletiva de professores foram encontradas. Sendo elas: Autoeficácia, encontradas em 07 artigos; Satisfação no trabalho: 02 artigos; Experiência dos

professores: 01 artigo; Tipos de liderança institucional: 05 artigos; Má conduta de alunos: 01 artigo; Desempenho acadêmico dos alunos: 03 artigos; Altos escores no IDEB: 01 artigo; Clima organizacional: 04 artigos; Status socioeconômico da escola: 01 artigo; Liderança de professores: 01 artigo; Infraestrutura da escola: 01 artigo; Formação docente: 01 artigo e por fim, estrutura escolar: 01 artigo.

A partir desses dados, nota-se que o número de artigos que contém cada variável (29 artigos) ultrapassa o valor de artigos selecionados para compor a revisão sistemática (27 artigos).

Isso se dá, porque um único artigo pode ter como resultado mais que uma variável sendo associado a eficácia coletiva ou sofrendo influência da mesma.

Observa-se que a autoeficácia é a variável que mais tem relação com a eficácia coletiva de professores (07 artigos), seguido pelos tipos de liderança institucional por parte da direção da escola (05 artigos), clima organizacional da escola (04 artigos), desempenho acadêmico dos alunos (03 artigos), satisfação no trabalho (2 artigos) e depois pelas demais variáveis, sendo elas: má conduta dos alunos, liderança do professor, infraestrutura da escola, formação docente, status socioeconômico, experiência dos professores e altos escores no IDEB, todos sendo abordados em 01 artigo.

No quadro 3 a seguir, separamos os estudos, indicando os autores e ano de publicação dos artigos de acordo com as variáveis que apresentam nos resultados.

Quadro 3 - Autores e ano dos estudos e as variáveis associativas.

Variável	***Estudo que houve associação com a eficácia coletiva de professores***
Autoeficácia	VIEL-RUMAet al. (2010); STEPHANOU; GKAVRAS; DOULKERIDOU (2013); GUERREIRO-CASANOVA (2014), GUIDETTI;CONVERS (2015); CANSOY; PARLAR (2018); STEPHANOU; OIKONOMOU (2018); SKAALVIK; SKAALVIK (2019)
Liderança Institucional	CALIK et al. (2012); AKAN (2013); ABDULLAH; KUPPAN; ISMAIL (2014); PRELLI (2016); NINKOVIC; FLORIC (2016)
Clima Organizacional da escola	STEPHANOU; GKAVRAS; DOULKERIDOU (2013); LIM; EO (2014); GRAY (2016); MADIMETSA; CHALLEN; MGADLA (2018)
Desempenho Acadêmico dos alunos	FANCERA; BLISS (2011); FANCERA (2016); KUNDU;DEY; MONDAL (2018)
Satisfação no Trabalho	KLASSEN; USHER; BONG (2010); RAMOS et al. (2016);
Má Conduta dos alunos	SORLIEA; TORSHEIM (2011)
Liderança do Professor	ANGELLE; TEAGUE (2014)
Infraestrutura da Escola	GUERREIRO-CASANOVA (2014)
Formação Docente	GUERREIRO-CASANOVA (2014)
Status Socioeconômico	BELFI et al. (2015)
Experiência dos Professores	BOTTI-MANOEL; BZUNECK; SCACCHETTI (2016)
Altos Escores no IDEB	BOTTI-MANOEL; BZUNECK; SCACCHETTI (2016)

Nestes resultados, encontramos nos artigos as influências da autoeficácia na eficácia coletiva dos professores, aspectos já previstos e propostos desde o embasamento teórico de Bandura (1997; 2001). Alguns estudos destacam justamente o inverso: a eficácia coletiva influenciando na autoeficácia desses professores.

Ou seja, é interessante observar como estes dois constructos interagem e interferem nas dinâmicas relações inter e intrapessoais dos professores dentro do contexto educacional.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas tabelas 1 e 2 abaixo, podemos comprovar que os dados das duas escalas (EAD e IBEPC) são de uma amostra que não contém significância.

O valor de P em todas as variáveis foi menor que 0,005, caracterizando-se um estudo não paramétrico, configurando-se uma amostra não normal, devido ao baixo número que sujeitos que se propusera a participar do estudo.

Desta forma, destaca-se em vermelho nas tabelas 1 e 2 a seguir, o “output” do referido teste de validação paramétrica, ficando evidente que este resultado de valor de P < 0,05.

Assim, devido a esse resultado, a amostra apresenta-se de forma não paramétrica, sendo que recorremos à proposta de Venditti Jr. (2005; 2010; 2015). Baseado nestes estudos anteriores, realizamos a análise dos dados através de clusters hierárquico, que será apresentado nos próximos subcapítulos.

Tabela 1 - teste de normalidade - escala EAD. Identificamos o valor de P (significância) < 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
QAE1	,279	48	,000	,813	48	,000
QAE2	,382	48	,000	,697	48	,000
QAE3	,232	48	,000	,849	48	,000
QAE4	,284	48	,000	,787	48	,000
QAE5	,288	48	,000	,792	48	,000
QAE6	,374	48	,000	,691	48	,000
QAE7	,255	48	,000	,800	48	,000
QAE8	,246	48	,000	,808	48	,000
QAE9	,317	48	,000	,770	48	,000
QAE10	,230	48	,000	,843	48	,000
QAE11	,261	48	,000	,797	48	,000
QAE12	,278	48	,000	,773	48	,000
QAE13	,246	48	,000	,817	48	,000
QAE14	,256	48	,000	,791	48	,000
QAE15	,208	48	,000	,873	48	,000
QAE16	,259	48	,000	,819	48	,000
QAE17	,254	48	,000	,867	48	,000
QAE18	,266	48	,000	,813	48	,000
QAE19	,215	48	,000	,850	48	,000
QAE20	,374	48	,000	,633	48	,000
QAE21	,275	48	,000	,764	48	,000
QAE22	,216	48	,000	,881	48	,000
QAE23	,323	48	,000	,755	48	,000
QAE24	,298	48	,000	,773	48	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Fonte: Programa estatístico SPSS 20.0 (2020)

Tabela 2 - teste normalidade - escala IBEPC.Identificamos o valor de P (significância) < 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
QEC1	,227	48	,000	,875	48	,000
QEC2	,244	48	,000	,875	48	,000
QEC3	,229	48	,000	,839	48	,000
QEC4	,248	48	,000	,821	48	,000
QEC5	,244	48	,000	,816	48	,000
QEC6	,238	48	,000	,870	48	,000
QEC7	,256	48	,000	,817	48	,000
QEC8	,219	48	,000	,837	48	,000
QEC9	,314	48	,000	,752	48	,000
QEC10	,271	48	,000	,824	48	,000
QEC11	,240	48	,000	,879	48	,000
QEC12	,248	48	,000	,855	48	,000
QEC13	,176	48	,001	,916	48	,002
QEC14	,339	48	,000	,737	48	,000
QEC15	,288	48	,000	,784	48	,000
QEC16	,302	48	,000	,765	48	,000
QEC17	,339	48	,000	,659	48	,000
QEC18	,437	48	,000	,556	48	,000
QEC19	,273	48	,000	,801	48	,000
QEC20	,220	48	,000	,858	48	,000
QEC21	,255	48	,000	,817	48	,000
QEC22	,243	48	,000	,832	48	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Fonte: Programa estatístico SPSS 20.0 (2020)

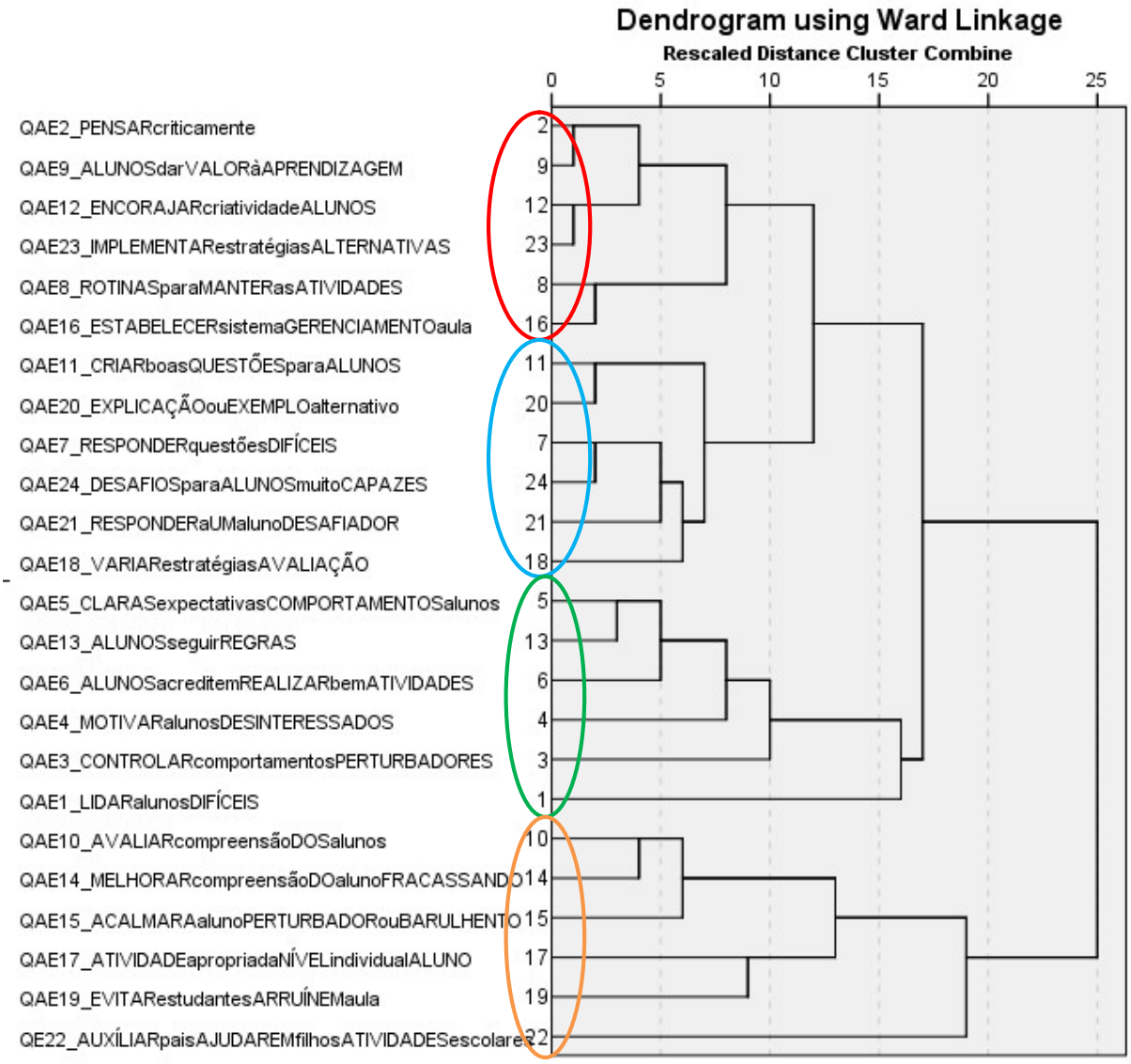
6.1 Análise de Cluster Hierárquico 1 – Escala EAD

Os dados que obtemos através das respostas dos 48 professores de EF participantes da pesquisa aplicada online, nos possibilitou desenvolver o cluster hierárquico com associações realizadas a partir da escala de EAD.

A partir do “output” gráfico derivado deste método analítico, temos a figura 9, mostrando as associações hierárquicas do cluster selecionado. Optamos por analisar as associações hierárquicas estatísticas entre os itens e assertivas do instrumento em questão.

A partir da figura 9 apresentada a seguir, conseguimos iniciar as discussões referentes ao cluster hierárquico (SPSS, 2020), tendo como variáveis as perguntas da escala de EAD.

Figura 9 - Dendrograma resultante e referente às questões da escala de EAD aplicadas.



Fonte: Programa estatístico SPSS 20.0 (2020)

Para melhor visualização do dendrograma, destacamos subgrupos coloridos, mostrando a ordem hierárquica por grau de força e intensidade da análise estatística classificatória de clusters, trazendo as ordens dos itens que se associam fortemente neste cluster hierárquico,criando o que chamamos de dendrograma, ou ramificação em gráfico de árvores (SPSS v. 20), vistos na figura 9, que estão a seguir apresentados na figura 10, para melhor compreensão.

Estes agrupamentos, aparecem com a mesma cor e tamanho de fonte, quanto maior as fontes utilizadas maior associação entre as palavras. Foram utilizadas as

palavras-chave principais de cada aglomeração, sendo condizente com as cores representadas no dendrograma da figura 9.

Figura 10 - palavras fortemente associadas através do dendrograma da análise de cluster hierárquico, referente à escala EAD.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar as associações proporcionadas pelo cluster hierárquico da figura 9 e as variáveis que aparecem graficamente na figura 10, podemos perceber que a variável *"quanto você pode fazer para ajudar os alunos a pensar criticamente"* (QAE2) é uma das variáveis hierárquicas mais forte e potente por estar mais acima do dendrograma e mais ao lado esquerdo do dendrograma (figura 9).

Esta variável (QAE2) aparece se relacionando com a variável *"quanto você pode fazer para ajudar alunos a dar valor à apredizagem"* (QAE9), que se agregam juntas às variáveis *"quanto você pode fazer para encorajar criatividade dos alunos"* (QAE12) e *"quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula"* (QAE23).

Junto a estas variáveis, um pouco menos intensamente, a variável *"quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila"* (QAE8) e a variável *"quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento de aula com cada grupo de alunos(as)"* (QAE16), completam a primeira aglomeração destacada no dendrograma com a cor vermelha, na figura 9, também mostrados em menor proporção na figura 10.

Estas variáveis se aglomeram, por referirem-se à eficácia na intencionalidade docente (VENDITTI JR, 2005; 2010) na escala traduzida, fator da escala 1 presente no instrumento deste estudo.

Podemos justificar esta aglomeração a partir de estudos de Ferreira (2014), que concluiu que docentes menos realizados profissionalmente, diminuem por sua vez a intencionalidade de oferecer propostas diferenciadas de ensino aos seus alunos aprendizes, assim como diminuem a possibilidade de ter maior engajamento nas suas relações interpessoais entre as pessoas que fazem parte do seu contexto e entre seus gestores.

Este fator merece destaque, pois pode explicar muito intensamente o afastamento entre pares docentes e dificuldades de comunicação entre professores e gestão escolar.

Tschannen-Moran e Woolfoolk Hoy (2001) trazem que quanto mais alto as crenças de autoeficácia dos professores, os mesmos ficam mais abertos a novas ideias e a novos métodos de ensino, além de planejar e organizar melhor suas aulas, sendo mais entusiastas no processo de ensino.

A segunda aglomeração, destacado no dendrograma da figura 9, na cor azul, mostra algumas associações, ordenadas abaixo do primeiro grupo mencionado, mas que merecem destaque: a primeira variável *"até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)"* (QAE11) está se associando com a variável *"até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos"* (QAE20).

Estas duas variáveis se associam às variáveis *"quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)"* (QAE7), e *"quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes"* (QAE24).

Também se associando com estas variáveis, mas de forma mais isolada e menos potente, as variáveis *"quão bem você pode responder a um aluno desafiador"* (QAE21) e *"quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação"* (QAE18) aparecem para nossa compreensão de que de maneira global, estes formam uma aglomeração que se refere basicamente às estratégias instrucionais, abordada na escala original (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; VENDITTI JR, 2010).

Estudo de Rodríguez et al. (2009) mostrou que professores com maior preparação em relação a atividade instrucionais, pode ser mais relevante entre os docentes com níveis altos e médios de autoeficácia.

Guerreiro-Casanova e Azzi (2015) tiveram como objetivo em seus estudos analisar possíveis relações entre as variáveis pessoais, variáveis de atividade docente e variáveis contextuais e as crenças de autoeficácia de professores do ensino médio.

Em relação às estratégias instrucionais, elas concluiram que quanto maior a titulação do professor, maior sua capacidade de usar estratégias instrucionais, assim como manejo de aula e estimular engajamento dos alunos.

As mesma autoras abordaram estudos nacionais e internacionais que coincide com tal afirmação, e constataram também que a uma melhor formação do professor, juntamente com uma maior autoeficácia docente, pode auxíliar indiretamente para a seleção e utilização de estratégias de ensino (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2015).

Compondo a terceira aglomeração, destacado no dendrograma na cor verde (figura 9), podemos relacionar as variáveis ao manejo de classe, da escala traduzida e utilizada no presente estudo (VENDITTI JR, 2010; 2015; 2018). Portanto, as variáveis *"até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)"* (QAE5) e *"quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula"* estão se relacionando diretamente e em seguida, de forma mais isolada e menos potente, sde juntam às variáveis *"quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades"* (QAE6); *"quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade"* (QAE4); *"quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula"* (QAE3) e *"quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis"* (QAE1).

Rodríguez et al. (2009) concluíram em seu estudo, realizado com professores espanhóis, que a confiança que o professor tem na sua capacidade de controlar comportamentos perturbadores e fazer os alunos cumprirem as regras, provavelmente pode ajudar o professor a dedicar esforços para preparação e melhoria do seu ensino.

Ao mesmo tempo, ele é capaz de fazer com que os alunos valorizem, entendam e critiquem todo o conteúdo ensinado. Além disso, sentem-se eficaz no uso de estratégias de ensino, podendo fazer com que o professor se arrisque e inove, facilitando o ensino aos seus alunos e também construindo um clima mais participativo em contexto educacional.

Completando o dendrograma, as variáveis destacadas na figura 9 na cor laranja, são as variáveis mais isoladas e associadas menos fortemente, considerando-se a distribuição do cluster, ou eja, são os itens de menos força e hierarquicamente os fatores mais isolados, por assim dizer. As mesma se referem à intencionalidade da ação docente, abordada na escala traduzida e utilizada neste estudo (VENDITTI JR, 2015; 2018).

As variáveis que compoem a última aglomeração são: *"quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou"* (QAE10); *"quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando"* (QAE14); *"quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)"* (QAE15); *"quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)"* (QAE17); *"quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira"* (QAE19) e *"quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares"* (QAE22).

Iaochite et al. (2011) observaram a partir dos resultados do estudo, que apesar da autoeficácia vinculada à intencionalidade na ação docente ter uma tendência positiva, conseguiram observar diferenças de percepções ligadas, como por exemplo, a lidar com alunos difíceis e conseguir envolver os pais e a comunidade escolar, que são suas das variáveis que compõe esta última aglomeração.

Já nos estudos de Ferreira (2014), obteve como resultado que professores com maior escores na dimensão intencionalidade docente, são os que se acham (ou que acreditam que sejam) mais preparados para o ensino, com maior realização profissional e liberdade de expressão.

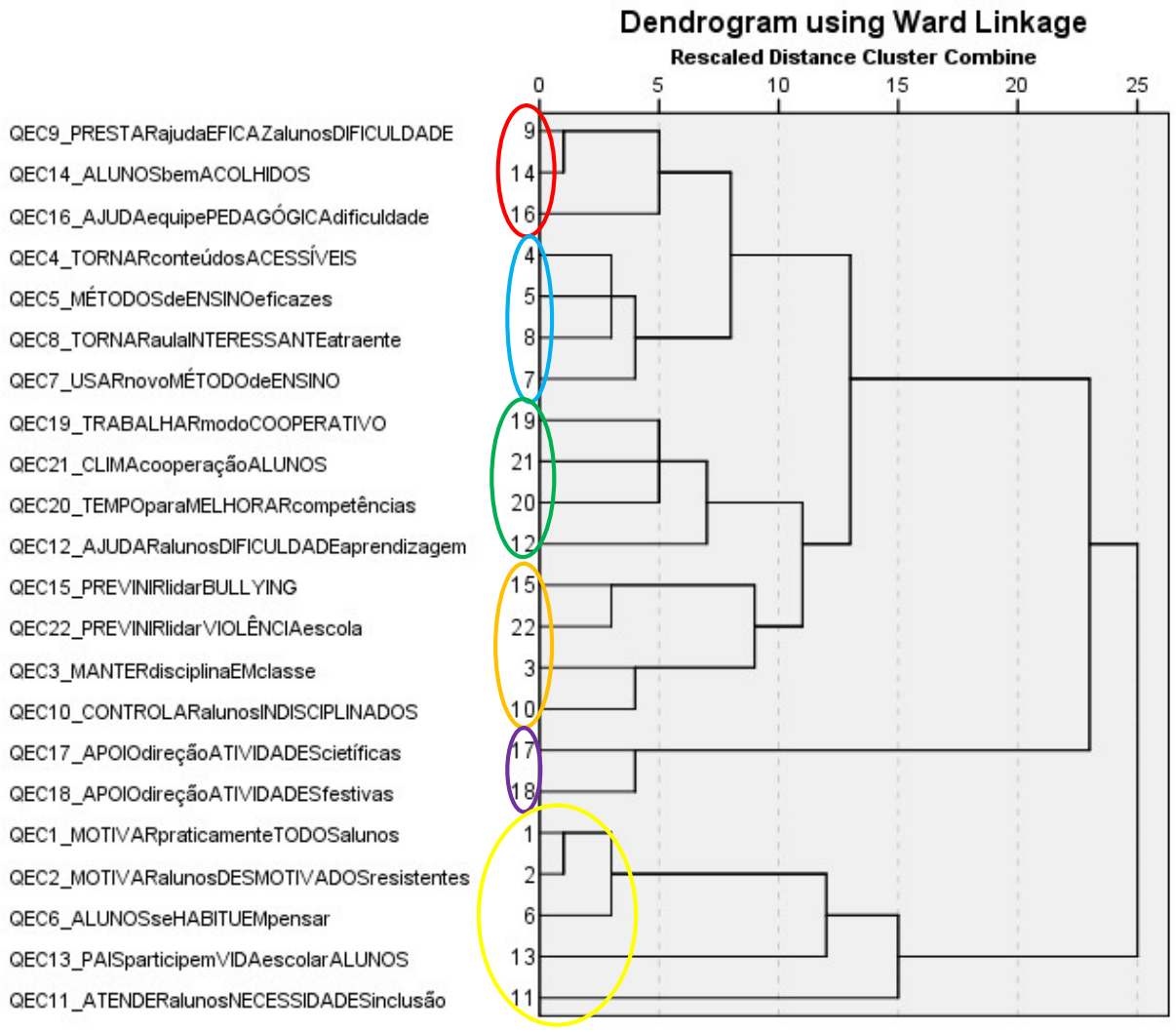
Desta forma, a análise do cluster com a apresentação das associações dos resultados dos itens na figura 9, didaticamente estruturada na figura 10, destacando a intensidade de cada um dos mesmos na análise, apontam que é importante o professor reconhecer que existem aspectos merecedores de reflexão, desde compreender como ter o manejo e gerenciamento da classe, até a necessidade de planejamento e envolvimento docente nas ações e estratégias de aula, destacando a intencionalidade do docente que é fundamental neste processo de compreensão dos mecanismos e crenças do professor para a efetiva realização e alcance das metas educativas no processo educacional.

Para complementar estas discussões, recorremos agora a análise da eficácia coletiva dos professores entrevistados na pesquisa, trazendo outro constructo interessante a ser analisado: a eficácia coletiva. Vamos a ele no próximo subcapítulo.

6.2. Análise de Cluster Hierárquico 2 – Inventário IBECP

A partir da figura 11, podemos análisar o cluster hierárquico (SPSS 20), tendo como variáveis as perguntas da escala IBECP, aplicadas também aos participantes da pesquisa (n=48).

Figura 11 – Dendrograma resultante e referente às questões da escala de IBECP aplicada no estudo.



Fonte: Programa estatístico SPSS 20.0 (2020)

Para melhor visualização do dendrograma, a figura 12 nabaixo mostra que palavras que se associam fortemente na análise de cluster hierárquico (SPSS 20), de modo a deixar mais claro e evidente os elementos mais fortes associados inicialmente no cluster analisado pelo dendrograma da figura 11.

Nesta figura 11 apresentada, temos os agrupamentos derivados da análise estatística direta do cluster. Já na figura 12, os itens aparecem com a mesma cor e tamanho de fonte, quanto maior as fontes utilizadas maior associação entre as palavras. Foram utilizadas as palavras-chave principais de cada aglomeração, bem como suas cores com os grupos destacados na figura anterior, sendo condizente com as cores representadas no dendrograma da figura 11.

Figura 12 - palavras fortemente associadas através do dendrograma da análise de cluster hierárquico, referente a escala IBECP.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar as associações proporcionadas pelo cluster hierárquico da figura 11, a primeira aglomeração de variáveis, destacada na cor vermelha, notamos que os itens que se associam, estão interligados por representarem o clima organizacional.

A primeira associação, destacada em vermelho e em fonte maior também na figura 12, fica composta pelas variáveis *"os professores são capazes de prestar ajuda eficaz quando os alunos mostram que tem dificuldade"* (QEC9) e *"em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos na escola"* (QEC14) são as variáveis mais potentes e localizadas acima e mais à esquerda em termos de associação, compondo o primeiro grupo de itens associados.

Ou seja, se faz necessário que os professores percebam com escuta e olhares atentos aos alunos que manifestem ou apresentem dificuldades e que se sintam

bem acolhidos, sendo fundamental esta atenção, para a efetividade de coletividade deste senso de eficácia coletiva.

Estes itens, ainda na primeira associação vermelha, são seguidos pela variável *"em minha escola, os professores são capazes de obter ajuda da equipe pedagógica nos casos de alunos com dificuldade de aprendizagem"* (QEC16) que é a variável mais fraca compondo esta aglomeração.

A segunda aglomeração de acordo com a figura 11, destacada na cor azul contém, as seguintes variáveis: *"os professores/professoras de minha escola são capazes de tornar os conteúdos acessíveis a seus alunos"* (QEC4); *"na minha opinião, os professores/professoras de minha escola são capazes de usar métodos de ensino eficazes"* (QEC5); *"os professores são capazes de tornar sua aula interessante, atraente"* (QEC8) e *"os professores são capazes de usar um novo método de ensinar, quando o método usado não der resultado"* (QEC7).

Estas variáveis se associam, pois se referem às estratégias de ensino adotadas pelos professores e também aparecem destacadas na figura 12 de maneira ilustrativa, trazendo a importância da atenção aos métodos de ensino, com conteúdos interessantes e acessíveis aos alunos, mostrando mais uma necessidade de leitura do professor quanto a seu público, conhecendo seus alunos, suas características e suas respostas aos métodos de ensino.

Convém aqui neste momento destacar a necessidade de troca de experiências entre docentes, pois como Bandura (2001) destaca, as experiências vicariantes e aprendizagem observacional também devem ser destacadas nas trocas entre professores.

Há um crescimento de escolas realizarem em suas reuniões pedagógicas periódicas, momentos de partilha e parceria, com troca de experiências bem sucedidas e insucessos ou fracassos, pois a própria TSC de Bandura (1997; 2001) destaca a importância de se aprender por modelos e por pares (VENDITTI JR, 2015; 2018).

Em seguida, formando a terceira aglomeração, as variáveis *"em minha escola, os professores são capazes de trabalhar de modo cooperativo em assuntos de ensino e aprendizagem"* (QEC19); "*os professores de minha escola são capazes de criar, em suas salas de aula, um clima de cooperação entre os alunos"* (QEC21); *"em minha escola, os professores são capazes de dedicar tempo para melhorar suas competências pedagógicas e de conteúdo"* (QEC20) e *"os professores de minha escola são capazes de ajudar eficazmente alunos com dificuldades de aprendizagem"* (QEC21), são as variáveis que estão destacadas na figura 11 na cor verde e referem-se ao clima organizacional escolar.

Na figura 12, destacamos para estes itens, as palavras "competências" e "cooperação". Em estudo realizado por Lim e Eo (2014), tinham como participantes da pesquisa professores do centro-leste da Coreia do Sul, podemos melhor compreender a importância de se voltar reflexões a respeito desta necessidade de cooperação, para incrementar competências coletivas no colegiado de professores de determinada unidade escolar. O objetivo do estudo foi examinar as relações entre o clima organizacional da escola, a eficácia coletiva dos professores e o esgotamento docente.

Como principal resultado relacionado à eficácia coletiva de professores e o clima organizacional da escola, variáveis pertinentes ao presente estudo, tiveram como resultado que um clima organizacional escolar, refletindo níveis altos de diálogos, estava associado diretamente a graus mais altos de eficácia coletiva de professores.

A quarta aglomeração se refere à má conduta de alunos, são formadas pelas variáveis: *"os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com o bullying na escola"* (QEC15); *"os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com casos de violência na escola"* (QEC22); *"os professores/professoras de minha escola são capazes de manter normalmente a disciplina em classe"* (QEC3) e *"os professores, em geral, são capazes de controlar alunos indisciplinados"* (QEC10), se encontra na coloração alaranjada na figura 11.

A figura 12 representa esta aglomeração, trazendo as palavras "bullying" e "violência", que devem ser abordadas e combatidas no coletivo escolar. Estudo

realizado por Sorlie e Torsheim (2011) encontrouque a má conduta de alunos está inversamente relacionada à eficácia coletiva de professores, ou seja, quanto maior a eficácia coletiva do professor, menores os relatos de comportamentos problemáticos.

Formando a quinta aglomeração, as variáveis *"os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades cientificas"* (QEC17) e *"os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades festivas"* (QEC18), se referem aos tipos de liderança, por depender dos seus gestores para a realização dos mesmos.

Na figura 12, com a ilustração de palavras coloridas, temos estas atividades, que ousamos aqui tergiversar como atividades complementares, que foram destacadas como atividades "festivas" e "eventos científicos". Elas aparecem como complementos importantes e que encontram respaldo e justificativa de ocorrerem no contexto escolar.

Estudos mostram que possibilitando escolas pedagogicamente mais autônomas, favorecendo gestores e e docentes com uma maior participação na elaboração de políticas educacionais, constituem-se como questões que podem contribuir para intensificar a percepção de eficácia coletiva escolar (GUERREIRO-CASANOVA, 2014; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Em seu estudo, Akan (2013) concluiu que os diretores da escola devem fornecer ambientes propícios aos professores, para que os mesmo atuem tanto individualmente, quanto em equipe; assim como fazer com que esses professores se sintam pertencentes ao contexto do seu ambiente de trabalho.

Desta forma, as atividades complementares poderiam ser momentos de efetivação coletiva, além de serem ótimos momentos de celebração, confraternização e também troca de experiências entre este grupo de professores, pois permitem que se manifeste o protagonismo destacado nso estudos pesquisados, desde que os gestores dêem espaço e abram as possibilidades para que isto aconteça.

Por fim, formando a última aglomeração, destacada na cor amarela, na figura 12, com as palavras “resistentes” e “motivar”, podemos perceber uma potente associação isolada entre as variáveis *“acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar praticamente todos os alunos de suas classes”* (QEC1) e *“na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados e resistentes”* (QEC2), seguidas pelas variáveis *“os professores são capazes de criar um clima psicológico em que os alunos se habituem a pensar”* (QEC6), *“os professores de minha escola são capazes de fazer com que os pais participem da vida escolar de seus filhos, acompanhando, dando apoio e incentivo”* (QEC13) e *“os professores são capazes de atender, em classe, alunos com necessidades especiais da inclusão”* (QEC11).

Estas variáveis referem-se ao desempenho acadêmico. Kandu, Dey e Mondal (2018) realizaram uma pesquisa em escolas indianas, com o objetivo de analisar a eficácia coletiva de professores e a sua importância no desempenho acadêmico dessas escolas.

Os resultados mostraram que a eficácia coletiva está diretamente relacionada com um maior desempenho acadêmico por parte dos alunos. As escolas com maior senso de eficácia coletiva, mostraram um maior desempenho acadêmico em relação às escolas com baixo senso de eficácia coletiva docente.

Além disso, a pesquisa destaca que essas escolas com alta eficácia coletiva, são caracterizadas com uma forte ética de trabalho e por seus professores persistirem perante as dificuldades encontradas, são mais persistentes em seus esforços e planejamentos e caso fracassam, vêem como um retrocesso temporário, que não os desencorajam.

Resumidamente, mesmo que aparecendo em classificação hierárquica ao final da análise, convém destacar que estas aglomerações de fatores trazem a necessidade de refletirmos sobre estratégias motivacionais para engajar não somente os alunos, mas também para envolver os professores de determinado contexto escolar.

Isto posto, podemos inferir que também existe a necessidade de interação do que podemos chamar de “organismo complexo escolar” (gestores, alunos e professores), com elementos externos e muitas vezes desconsiderados do processo

de ensino, tais como os pais e familiares, crianças com dificuldade de aprendizagem, grupos especiais e alunos PCDs (pessoas com deficiência), culminando na necessidade primordial daquilo que acreditamos ser fundamental ao professor com competência docente: permitir e ser facilitador da capacidade de pensar criticamente, de maneira livre e criativa, desenvolvendo em seus alunos as habilidades humanas de simbolizar, raciocinar, pensar criticamente (a própria agência humana de Bandura, 2001), tidas como capacidades simbólicas do ser humano (VENDITTI JR, 2010; 2015; 2018), além de permitir as capacidades de interações sociais e humanas, com seus pares, respeitando e convivendo com as diferenças e no convívio escolar.

Outro estudo realizado por Moolenaar, Sleegers e Daly (2012) examinou a relação entre redes de professores e o desempenho dos alunos, utilizando a eficácia coletiva como o mediador dos professores. Os resultados indicaram que redes de professores bem conectadas, foram associadas a uma forte eficácia coletiva de professores, o que gerou um maior desempenho acadêmico dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente trabalho foi identificar e descrever como a resposta aos itens da escala de autoeficácia e eficácia coletiva docente se associam internamente junto a professores de Educação Física atuantes na rede pública (municipal e estadual) de ensino, a partir de uma revisão sistemática dos construtos a partir da pesquisa inicial de levantamento de estudos destes conceitos.

Portanto, a partir dos instrumentos escolhidos e utilizados e a partir dos resultados encontrados, conseguimos estabelecer uma relação, separadamente, entre os itens das escalas de autoeficácia e eficácia coletiva de professores, a partir das respostas dos participantes da pesquisa. Possibilitando assim, estabelecer uma relação com a literatura já disponível referente à base teórica do estudo. Os participantes da pesquisa foram 48 professores e através da análise de clusters hierárquico (SPSS 20), que escolhemos utilizar a partir do teste e análise de variância ter resultado uma análise não paramétrica, permitiu visualizarmos as associações isoladas entre as duas escalas utilizadas, EAD e IBECP.

Na literatura, outros trabalhos também utilizaram o método de análise de clusters hierárquicos, como por exemplo, Venditti Jr. (2005; 2010; 2014) e Batagini (2020).

O trabalho da revisão sistemática inicial, apresentado de maneira completa no capítulo 5, trouxe uma melhor compreensão dos principais resultados de estudos nas temáticas envolvidas, destacando a necessidade de estudos mais específicos para a área de EF escolar, além da necessidade de trocas de experiências (de sucesso e fracasso) entre os grupos de professores de uma unidade escolar.

Não podemos deixar de citar as limitações do presente estudo. A pandemia do COVID-19 nos fez repensar a metodologia utilizada. Antes da pandemia tínhamos estabelecido um cronograma contendo o tempo de coleta, metodologia utilizada, assim como prazos e metas, além de dar entrada aos trâmites burocráticos para que a pesquisa fosse realizada de forma presencial, conseguindo chegar perto do número de sujeitos que havíamos proposto.

Entretanto, com a atual situação, atrasamos o exame geral de qualificação, fazendo com que esse cronograma não tivesse mais utilidade e com o isolamento social, não conseguimos realizar a coleta de dados de forma presencial.

Quando falamos em realizar a pesquisa online, imaginávamos que a proposta teria muita aderência dos professores, porém o número de sujeitos que aceitaram fazer parte da pesquisa foi muito menor do que havíamos estipulado. Fazendo com que não tivéssemos muitas escolhas ao definir a análise de dados.

Podemos também destacar outra limitação do estudo referente aos participantes, além do número limitado de participantes, o fato de serem de vários estados do Brasil, pode ter influenciado no resultado, afinal, por exemplo, o contexto de professores do estado de São Paulo, é diferente do contexto do professor atuante no Amazonas.

Importante destacar as possibilidades em prospectiva (BANDURA, 1997), pois a partir deste trabalho, podemos sugerir novas pesquisas. O tema aqui investigado, de acordo com as pesquisas realizadas, é inédito no contexto nacional, nenhuma pesquisa no contexto escolar brasileiro envolveu duas teorias, a da autoeficácia e da eficácia coletiva, juntas e especificamente com os professores de EF.

Como propostas e trabalhos futuros, pode-se investigar a fundo as associações encontradas nestes clusters obtidos com os sujeitos e como estas variáveis se relacionam, assim como propor planos de ação para que o professor se sinta pertencente aos demais colegas docentes, dentro da eficácia coletiva e identidade escolar do professor de EF. Atualizar e ampliar a revisão sistemática realizada, para posteriormente partirmos para uma meta análise nos temas do estudo pode ser um desafio interessante e uma excelente continuidade para esta pesquisa finalizada.

Também se faz necessário que o professor incremente não somente suas fontes de autoeficácia, mas que colabore no processo de aprendizagem dos discentes em formação, desenvolvendo ferramentas e ações que permitam incrementar as fontes de formação da eficácia pessoal dos alunos (experiências diretas e práticas de sucesso nas aulas de EF escolar; experiências vicárias, a partirda observação de terceiros, de outros modelos e pessoas importantes para os discentes nas práticas corporais; persuasão verbal e estados afetivos e emocionais, se consolidando nas relações interpessoais nas aulas de EF e na interação professor-aluno e professor-alunos).

A partir do desenvolvimento deste trabalho, voltando à apresentação que a autora realizou no começo desta dissertação, tivemos diversas reflexões sobre a importância do convívio interpessoal e das autocrenças no ambiente de trabalho, resultando em um comportamento em que os professores consigam se sentir capazes em estar atuando em seu contexto de trabalho.

Os resultados adquiridos por meio da análise instrumental dos clusters hierárquicos fizeram-nos refletir que todo o contexto está se associando, algumas variáveis mais e outras menos, mas que de alguma forma eles conseguem influenciar o ambiente em que os professores estão inseridos, cabendo aos mesmos estabelecer certo grau de controle pelas suas escolhas.

Outro fato importante a ser destacado, é que a partir desta pesquisa, a autora continua defendendo o fato das relações interpessoais e profissionais serem de extrema importância dentro do ambiente escolar.

Uma forte eficácia coletiva de professores faz com que eles alcancem seus objetivos de maneira mais facilitada, mais integrada e de modo mais efetivo e dinâmico.

Podemos usar como exemplo a escala IBECP, quando as variáveis estão se relacionando a uma ajuda pedagógica para conseguirem alcançar objetivos em comum que é prestar ajuda aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

A autora acredita que quando é estabelecida uma forte eficácia coletiva, as estratégias e ações de ensino se tornando mais eficazes, contribuindo tanto para o aluno quanto para o professor.

Assim sendo, concordamos que principalmente a teoria da eficácia coletiva precisa ser mais bem aprofundada e implementada no âmbito escolar, acreditando que as aulas de EF terão maior visibilidade dentro da escola, por receber incentivos da comunidade escolar, interagindo com as outras disciplinas e possibilitando o desenvolvimento de conteúdos propostos pelos professores de EF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULLAH, A. G. K.; KUPPAN, A.; IMAIL, A. B. Middle Managers' leadership and students' learning behaviour: the role of teacher collective efficacy as mediator. **International Review of Social Sciences**, Khyber Pakhtunkhwa, v. 2, n. 9, p. 340-351, 2014.

AKAN, D. The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy**. Educational Research and Reviews,** 2013.

ANGELLE, P.; TEAGUE, G. M. Teacher leadership and collective efficacy: teacher perceptions in three US school districts **. Journal of Educational Administration,** 2014.

AZZI, R. G. Desengajamento Moral na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2011.

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. **Crenças de eficácia em contexto educativo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A., **PrenticeSocial foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Prentice-Hall, Inc. 1986

BANDURA, A.,Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 1993.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective**. Asian Journal of Social Psychology,** 1999.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. **Current Directions in Psychological Science,** 2000.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology.** 2001.

BANDURA, A. Teoria social cognitiva no contexto cultura. In.: BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria Social Cognitiva: Diversos Enfoques**. Mercado de Letras; Campinas-SP. 2017.

BATAGINI, D. G. F., **Estágio curricular supervisionado em atividade física para pessoas com deficiência e formação profissional: um estudo de caso na UNESP Bauru.** 142 p. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. UNESP, Rio Claro/SP, 2020.

BELFI, B., *et al.* School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education.** v. 45, p. 33-44, 2015.

BERTRAM, D. **Escalas Likert ... são o sentido da vida .** 2008 Relatório do tópico: Recuperado de http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf.

BOTTI-MANOEL, K.; BZUNECK, J. A.; SCACCHETTI, F. A. P. A relação entre eficácia coletiva de professores e percepção de apoios na escola. **Psico-USF**, Itatiba, 2016.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). Motivação **do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E.; RUFINI, S. E., Eficácia coletiva de professores: Evidências de validade de construto de um questionário. **Avaliação Psicológica**, 2014.

CALIK, T.; SEZGIN, F. KAVGACI, H. KILINC, A. C. Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. **Educational Sciences: Theory and Practice***,* 2012**.**

CANSOY, R.; PARLAR, H. Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. **International Journal of Educational Management**, 2018.

FANCERA, S. F.; BLISS, J. R. Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. **Journal Leadership and Policy in Schools**, 2011.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FRANCERA, S. Principal leadership to improve collective teacher efficacy. **Education Leadership Review**, 2016.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; HOY, A. W. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher,** 2004.

GODDARD, R. D., SKRLA, L. The influence of school composition on teachers' collective efficacy beliefs. **Educational Administration Quarterly**. v. 42, 2006.

GRAY, J. How school leaders might promote higher levels of collective teacher efficacy at the level of school and team. **Education Leadership Review**, 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Eficácia coletiva escolar: contribuições das crenças de eficácia de docentes e gestores escolares. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 60-80, 2014 .

GUERREIRO- CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Revista Educação**, Curitiba, n. 58, pág. 237-252, 2015.

GUIDETTI, G.; VIOTTI, S.; BRUNO, A.; CONVERSO, D. Teachers' work ability: A study of relationships between collective efficacy and self-efficacy beliefs. **Psycology Research and Behavior Management**, 2015.

GUO, Y.; JUSTICE, L. M.; SAWYER, B.; TOMPKINS, V. Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 2011.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física** (Tese de Doutoramento) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. 2007.

IAOCHITE, R. T. I; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento,** Curitiba, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al* . Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Porto Alegre , v. 33, n. 4, p. 825-839,2011.

KANDU, A; DEY, K. N.; MONDAL, S. A study on collective teacher efficacy in low performing indian schools**. Internarional Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities**, 2018.

KLASSEN, R. M., TZE, V. M. C., BETTS, S. M., & GORDON, K. A.Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, 2011.

KLASSEN, R. M.; USHER, E. L.; BONG, M. Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. **The Journal of Experimental Education**, 2010.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005.

LIM, S.; EO, S. The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout**. Teaching and Teacher Education**, 2014.

MADIMETSA, J. M.; CHALLENS, B. H.; MGADLA, I. X. Perceived Collective Teacher Efficacy in Low Performing Schools. **South African Journal of Education**, 2018.

MATAS, A. Desenho do formato de escala do tipo Likert: um estado da arte. **REDIE**, Ensenada, março de 2018.

MOOLENAAR, N. M.; SLEEGERS, P. J. C.; DALY, A. J. Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. **Teaching and Teacher Education**. v. 28, p. 251-262, 2012.

NINKOVIC, S. R.; FLORIC, O. C. K. Transformation school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. **Educational Management Administration e Leadership**. 2016.

PAJARES, F.; OLAZ, F.. Teoria social Cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In.: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. E Colaboradores. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.** Ed. Artmed. Porto Alegre. 2008.

PAJARES, F. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy**. 2002.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista Escola, Enfermagem USP**, 2009.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R.. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. IN: MACHADO, C. et al. (Org.) **Avaliação Psicológica: formas e contextos** vol. X. ISBN: 972-97388-3-1. Psiquilíbrios Edições – Braga (Portugal), setembro, 2004.

PRELLI, G. E. How school leaders might promote higher levels of collective teacher efficacy at the level of school and team. **English Language Teaching**, 2016.

RAMOS, M. F. H. et al. Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente, **Estudo Psicologia,** Natal, 2016.

RODRIGUEZ, S. *et al.* Autoeficácia docente, motivação e estratégias de ensino. **Writings of Psychology** , Málaga, v. 3, n. 1 pág. 1-7, 2009.

RUSSO, M.; AZZI, R. G.. **Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva.** In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Administración de la educación/VI Congresso Luso-brasileiro de política e administração da educação/IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional., 2010, Elvas (PT), Cáceres e Mérida. Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, v. 1, p. 76-76, 2010.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar,** São Paulo, 2013.

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

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimension softeacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**. v. 99, p. 611-625, 2007.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. **Creative Education**, 2019.

SORLIE, M. A.; TORSHEIM, T. Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. **Journal of Research, Policy and Practice,** 2011.

SPSS - Statistical package for the social sciences. **Base 20 User's Guide**. Chicago: SPSS, 2020.

STEPHANOU, B.; GKAVRAS, G.; DOULKERIDOU, M. The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. **Scientific Research,** 2013

STEPHANOU, G. OIKONOMOU, A. Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving appraisal as a moderating mechanism. **Scientific Research Publishing**, 2018.

TORISU, E.M.; FERREIRA, A.C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição.** 2009.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY; A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct.**Teacher and Teacher Education**. 2001.

VENDITTI JR, R. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física.** 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JR, R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização de profissionais de Educação Física Adaptada.**Curitiba, PR: CRV, 2015.

VENDITTI JR, R. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada.** 338 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VENDITTI JR, R. **Escolhas Profissionais e autoeficácia docente em educação física** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

VIEL-RUMA, K.; HOUCHINS, D.; JOLIVETTE, K.; BENSO, G. Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. **Teacher Education and Special Education,** 2010.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. **Review of Educational Research**, 2016.

- APÊNDICE -

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado, intitulada **"INFLUÊNCIAS DOCENTES E EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR" (titulo inicial da pesquisa),** que será desenvolvida por **Letícia do Carmo Casagrande Morandim,**RG 40.297.391-4, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Venditti Junior – FC-DEF/UNESP BAURU. O objetivo da referida pesquisa é analisar a partir da Teoria Social Cognitiva (TSC), quais os aspectos que motivam os Profissionais de Educação Física, dentro do contexto escolar, fazendo uma conexão com a Autoeficácia e Eficácia Coletiva. Os benefícios da pesquisa são: Oferecer aos sujeitos novas ferramentas embasadas na autoeficácia e eficácia coletiva para aprimorarem suas competências docentes. Além disso, realizar uma reflexão dos contextos que os Profissionais de Educação Física estão inseridos e as suas crenças de autoeficácia, destacando a importância desta temática. Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá: (a) assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (b) responder aos questionários. A aplicação dos questionários pode gerar riscos mínimos, tais como cansaço e desconforto. Para minimizar esses riscos não utilizaremos métodos invasivos, nem invasão de privacidade, assim como divulgação de dados confidenciais. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data:

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:
Título do Projeto: Influências Docentes e Eficácia Coletiva de Professores de Educação Física.
Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Rubens Venditti Junior
Cargo/função: Docente DEF – UNESP Bauru
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júnior de Mesquita Filho" – Campus Bauru
Endereço:Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP
Dados para Contato: e-mail: r.venditti-junior@unesp.br

Aluno/Pesquisador: Letícia do Carmo Casagrande Morandim
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Bauru
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP
Dados para Contato: fone (16) 99751-6168 e-mail: leticiamorandim@gmail.com

Dados sobre o participante da Pesquisa:
Nome:_____
Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

ANEXO A –

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (QCP2020)

Este questionário de caracterização dos participantes foi desenvolvido com o objetivo de obter conhecimento sobre de suas características pessoais e de sua prática profissional. Contamos com a sua colaboração para que possamos compreender melhor os sujeitos envolvidos nessa pesquisa. **Suas respostas serão confidenciais.**

Agradecemos sua participação.

1- Dados pessoais

Nome:

Idade:

Gênero: ☐ feminino ☐ masculino ☐ outros.

2- Informações profissionais

Nível de formação:

Graduação completa: ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura ☐ Licenciatura plena

( ) especialização em _____

( ) pós-graduação em _____

3- Atividade de ensino

Instituição atuação de ensino: ☐ pública ☐ privada ☐ em ambas.

Nível de ensino: ☐ Ensino Infantil ☐ Ensino Fundamental I

☐ Ensino Fundamental II ☐ Ensino Médio

Carga horária semanal:_____ horas

Tempo de atuação docente:_____ anos

ANEXO B – ESCALA A

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAD)

(POLYDORO E COLABORADORES, 2004)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar em aulas de educação física no contexto escolar. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre pouco e muito. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente de educação física, nível (eis) de ensino em que atua, seu público alvo e a realidade que vivencia na instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

1	Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	1	2	3	4	5	6
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1	2	3	4	5	6
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	1	2	3	4	5	6
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	1	2	3	4	5	6
6	Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	1	2	3	4	5	6
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	1	2	3	4	5	6
9	Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13	Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6
15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1	2	3	4	5	6

17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1	2	3	4	5	6
21	Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1	2	3	4	5	6
22	Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1	2	3	4	5	6
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1	2	3	4	5	6

ANEXO C – ESCALA B da PESQUISA

INVENTÁRIO BRASILEIRO DE EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES (IBECP) (BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E.; RUFINI, S. E., 2014)

Por favor, marque inicialmente estes dados pessoais:

Sexo: M ( ) F( ) Tempo de exercício no ensino: _____ anos.

Formação:

Graduação ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Nível (ou níveis) de ensino em que atua:

Fundamental I ( ) Fundamental II ( ) Médio ( ) Fundamental II e Médio ( )

A seguir, a cada frase, marque um dos números do continuum, que indicam em que medida você acredita, em sua escola, os professores/professoras, no conjunto, são capazes de exercer as atividades descritas.

1. Acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar praticamente todos os alunos de suas classes:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

2. Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

3. Os professores/professoras de minha escola são capazes de manter normalmente a disciplina em classe:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

4. Os professores/professoras de minha escola são capazes de tornar os conteúdos acessíveis a seus alunos:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

5. Na minha opinião, os professores/professoras de minha escola são capazes de usar métodos de ensino eficazes:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

6. Os professores são capazes de criar um clima psicológico em que os alunos se habituem a pensar:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

7. Os professores são capazes de usar um novo método de ensinar quando não deu resultado o que tiver usado:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

8. Os professores são capazes de tornar sua aula interessante, atraente:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

9. Os professores são capazes de prestar ajuda eficaz quando os alunos mostram que tem dificuldade:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

10. Os professores, em geral, são capazes de controlar alunos indisciplinados:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

11. Os professores são capazes de atender, em classe, alunos com necessidades especiais da inclusão:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

12. Os professores de minha escola são capazes de ajudar eficazmente alunos com dificuldades de aprendizagem:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

13. Os professores de minha escola são capazes de fazer com que os pais participem da vida escolar de seus filhos, acompanhando, dando apoio e incentivo:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

14. Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos na escola:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

15. Os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com o *bullying*na escola:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

16. Em minha escola, os professores são capazes de obter ajuda da equipe pedagógica nos casos de alunos com dificuldade de aprendizagem :

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

17. Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades cientificas:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

18. Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades festivas:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

19. Em minha escola, os professores são capazes de trabalhar de modo cooperativo em assuntos de ensino e aprendizagem:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

20. Em minha escola, os professores são capazes de dedicar tempo para melhorarem suas competências pedagógicas e de conteúdo:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

21. Os professores de minha escola são capazes de criar, em suas salas de aula, um clima de cooperação entre os alunos:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

22. Os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com casos de violência na escola:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5