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

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

DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Dezembro – 2018

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Dezembro – 2018

C837d

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

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

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

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ERRATA

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

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

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

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

AUTOR: RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO
ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAOCHITE

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

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

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

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

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

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

Rio Claro, 19 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LISTA DE FIGURAS

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

LISTA DE QUADROS

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

LISTA DE TABELAS

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

SUMÁRIO

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

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro exemplo de formação para professores iniciantes, é o programa desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos[1], na modalidade de Ensino à Distância (EaD), que, por meio da mentoria, tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional em diferentes fases da carreira docente, fomentar o profissionalismo e a construção de conhecimento compartilhado (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Reali, Tancredi e Mizukami (2010, 2008) apontam que a mentoria resultou em atitudes positivas de valorização da profissão, obtidas por meio da reflexão e do entendimento do papel docente por parte dos professores iniciantes.

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

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

[1] http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/

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

O PIBID é estruturado da seguinte forma:

Figura 1 – Estrutura de funcionamento do PIBID.

Fonte: Brasil (2013, p. 67)

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

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

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

De fato, em sua constituição, um dos diferenciais do PIBID tem sido o investimento na valorização da formação profissional por meio da concessão de bolsas para os envolvidos. Em 2014, segundo a CAPES[2], foram concedidas um total de 90.254 bolsas para estudantes, professores da escola e professores universitários. Tais bolsas se distribuíram em 313 projetos, envolvendo 284 instituições de Ensino Superior em todo o território nacional. Em 2016, eram aproximadamente 72.057 bolsas ofertadas pelo programa (CAPES, 2017). Esses números evidenciam o potencial desse programa no investimento de uma formação profissional de professores qualificados, bem como se mostra em um avanço no que se refere à política de formação de professores no Brasil (FERNANDES; MENDONÇA, 2013). No edital de 2018, segundo a CAPES (2017), foram previstas 45 mil bolsas para o PIBID.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. QUADRO TEÓRICO

Vimos no capítulo anterior um panorama sobre os desafios do início da docência e como programas de formação inicial procuram atender aos objetivos de reter e formar professores preparados para lidar com as demandas da profissão. Dentre as diferentes proposições formativas, o PIBID, reconhecido como o maior programa de formação de professores em âmbito federal, tem se mostrado eficiente na realização de suas propostas.

Devido à complexidade e dinamismo da docência, é necessário que o futuro professor aprenda, na formação inicial, a lidar com as demandas da profissão, de modo que possa “exercer controle sobre seu mundo interno, incluindo influências como suas emoções, pensamentos e crenças, e como essas se relacionam com eles como professores e com o próprio ensino” (GIBBS, 2003, p. 1).

O desenvolvimento da crença pessoal de controle interno pode ser benéfico para os futuros professores. Como aponta Pajares (1992), tanto quanto o conhecimento, as crenças que os professores desenvolvem sobre a docência e o que conseguem ou não realizar em relação ao ensino são, também, preditoras do comportamento deles em sala de aula. É via análise da crença pessoal que os professores poderão interpretar os fenômenos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, articular os conhecimentos, as estratégias, os comportamentos pessoais no desenrolar de sua atividade docente. Se considerarmos isso para os futuros professores, é esperado que ensinem a partir de um conjunto de conhecimentos, valores e crenças que construíram ao longo de suas vidas, com base em diferentes elementos e, dentre eles, suas crenças sobre o que conseguem ou não realizar na sala de aula (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002).

Ao se entender a crença como um “processo de “enculturação e construção social” (PAJARES, 1992, p. 316), compreende-se que, a formação inicial é um dos momentos em que as crenças podem ser desenvolvidas. Dentre as crenças que os futuros professores podem desenvolver sobre o ensino durante a formação inicial, àquela acerca da própria capacidade de ensinar tem apresentado um papel preditivo e mediacional sobre as ações dos professores em sala de aula.

Embora diferentes referenciais discutam as crenças dos professores, este texto apoia-se no construto da autoeficácia apresentado por Bandura (1986, 1997), uma vez que estudos sobre esse construto no campo educacional têm trazido

importante contribuição para se pensar a formação do professor (BANDURA, 1997; MARTIN et al., 2009; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

Bandura afirma que a “teoria social cognitiva fornece não somente o conhecimento para predizer o comportamento mas também uma teoria da aprendizagem e mudança” (BANDURA, 2012, p. 13, tradução nossa). No contexto educacional, o professor é um dos agentes que promovem a mudança social. A autoeficácia, como um mecanismo da teoria social cognitiva, pode ajudar a compreender o processo de aprendizagem e mudança do estudante à professor, conhecendo os diferentes estágios de desenvolvimento da crença por meio de sua preparação profissional, da motivação e do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para o ensino (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2016) e também do comprometimento com a profissão (CHESNUT; CULLEN, 2014).

Nos tópicos seguintes, apresentamos a definição, estruturas, e resultados de pesquisa sobre a autoeficácia para o ensino em diferentes contextos, com destaque para o campo da educação física.

2.1. Autoeficácia Docente

Na visão da teoria social cognitiva o ser humano não é apenas reativo aos estímulos recebidos pelo meio em que vive, mas também agente, pois pode fazer coisas acontecerem por meio de suas ações, afetando o ambiente em que vive. Para Bandura,

> as ações das pessoas não são nem orientadas por forças internas nem automaticamente moldadas e controladas por estímulos externos. Pelo contrário, o funcionamento humano é explicado nos termos de um modelo de reciprocidade triádica, em que os eventos comportamentais, cognitivos e outros eventos pessoais e ambientais operam como determinantes interativos uns dos outros (1986, p. 18, tradução nossa)

É por meio da *agência humana* que o ser humano é capaz de realizar certas ações de maneira intencional, se baseando na crença de capacidade para tal (BANDURA, 1986, 1997). Essa crença motiva e orienta o pensamento e a ação, de modo que permite ao indivíduo selecionar, criar ou transformar as circunstâncias que o rodeia em situações que favoreçam sua realização (BANDURA, 2006).

A crença na própria capacidade para alcançar certas realizações é o que Bandura (1997, p. 3) define como *autoeficácia*. É essa crença que permite às pessoas escolherem realizar ou não tarefas que se apresentam diariamente nas suas vidas. Bandura defende que essa crença é um dos mecanismos cognitivos principais da auto influência pessoal, pois "afeta a qualidade do funcionamento humano por meio dos processos cognitivo, motivacional, afetivo e seletivo" (2012, p. 13, tradução nossa) e por isso, é "a base para o bem-estar e as realizações pessoais" (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

Especificamente, a autoeficácia influencia a maneira como as pessoas percebem o seu contexto, se de maneira debilitante e impeditiva, ou fortificante e facilitadora para a realização; o nível pessoal de motivação e perseverança para buscar os objetivos que traçam para si e superar eventuais obstáculos que se apresentam no caminho; o nível de dificuldade da tarefa e as expectativas de resultado que esperam alcançar com suas ações; bem como a atribuição que fazem aos seus sucessos ou fracassos (BANDURA, 1977, 1994, 2012).

No campo educacional, mais especificamente o da docência, a autoeficácia pode ser determinante na maneira como o professor percebe seu contexto, se um desafio a ser superado, ou uma atividade ameaçadora a ser evitada. Quando com fraca autoeficácia docente, o professor pode acreditar que seus alunos não são capazes de elevadas realizações acadêmicas, selecionando objetivos mais rasos e diminuindo suas expectativas de resultado. Além disso, pode acreditar que o sistema é imutável, e assim, interpretar que as orientações curriculares se tornem determinantes das realizações em sala de aula, negando sua capacidade agêntica (diretrizes se tornam currículo, orientações são vistas como imposições). De outro lado, um professor com elevada autoeficácia para o ensino pode enxergar em um contexto aparentemente regulador, uma oportunidade de mudança pessoal e de contexto, pode acreditar que seus alunos têm capacidades para atingirem altos níveis de realizações acadêmicas e, à vista disso, possuírem maiores expectativas de resultado. Portanto, a autoeficácia é um importante preditor do comportamento das pessoas pois o influencia direta e indiretamente (BANDURA, 1991, 1997, 2001).

Dito isso, a crença não é um traço de personalidade que se manifesta independente do contexto ou tarefa (BANDURA, 1997, p. 14), tampouco ampla ou geral. As pessoas não têm uma crença só sobre suas capacidades para todos os tipos de realizações. Por exemplo, um professor de educação física pode se sentir

muito capaz de ensinar na escola pública, mas não se sentir capaz de preparar uma rotina de treinamento para clientes de uma academia. Por isso, ao avaliar a própria crença, o indivíduo julga suas habilidades e capacidades atuais para ponderar quais são as tarefas que consegue ou não realizar em um dado contexto.

Como apontam Azzi e Polydoro (2006) há uma apropriação bastante abrangente de áreas do conhecimento que investigam a autoeficácia e sua contribuição para realizações em diferentes esferas da vida cotidiana, especialmente no cenário internacional. No Brasil, mais especificamente no contexto educacional, tem sido estudada em três domínios específicos: autoeficácia acadêmica; autoeficácia no Ensino Superior e autoeficácia docente (IAOCHITE et al., 2016).

Apesar de esta pesquisa investigar estudantes de nível superior e que estão em formação, os investigamos em relação à construção da capacidade para ensinar, portanto, é o construto da autoeficácia docente que assumimos como foco deste estudo. A autoeficácia docente é definida como o "julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar com vistas ao engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles mais difíceis ou que estejam desmotivados" (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, p. 783). Nessa perspectiva, as autoras entendem o engajamento como promover a motivação e o interesse do aluno na própria aprendizagem.

Pesquisas sobre a autoeficácia docente têm mostrado resultados positivos quanto à predição do comportamento do professor, uma vez que

> professores eficientes geralmente têm uma forte crença na sua capacidade de exercer controle sobre suas emoções, comportamento e pensamento, e também são seguros em suas crenças sobre sua capacidade de ensinar de modo eficaz e culturalmente apropriado (GIBBS, 2003, p. 5).

Há estudos que evidenciam que professores com elevadas crenças de capacidade para realizar as tarefas envolvidas no ensino acreditam que podem influenciar a aprendizagem dos alunos (WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2006) e são mais capazes de fazer uso de tecnologias para ensinar (ALVARENGA; AZZI, 2013; FANNI; REGA; CANTONI, 2013). A autoeficácia também influencia o comportamento do professor em sala de aula, na seleção de estratégias de ensino (OZDER, 2011) e prediz a qualidade instrucional em sala de aula (KÜNSTING; NEUBER; LIPOWSKY, 2016).

A autoeficácia também se relaciona com o sentimento de pertencimento e comprometimento com a profissão. Como mostra Day (2004), a autoeficácia docente é uma das variáveis relacionadas com a identidade docente. O fortalecimento da crença, por meio de experiências de sucesso em sala de aula contribuem para o professor sentir-se realizado, assim, aumentando sua satisfação e sentimento de pertencimento à profissão escolhida. Canrinus et al. (2012), em estudo com 1214 professores holandeses encontraram que a autoeficácia e a satisfação docente tiveram um papel mediacional no desenvolvimento da identidade profissional, pois influenciou o sentimento de satisfação e compromisso profissional e os níveis de motivação do professor com a carreira. Como apresentaram Chesnut e Cullen (2014), essas são variáveis relacionadas à autoeficácia docente que podem ser trabalhadas ainda na formação inicial, principalmente pelo oferecimento de experiências práticas de ensino.

A partir desses resultados, é de se questionar qual o momento mais favorável para o desenvolvimento de tal crença. Bandura (1997, p. 174, 2012) menciona que essa crença é mais maleável quando as habilidades e conhecimentos necessários para a realização da tarefa ainda estão sendo aprendidos. Na docência, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998) mencionam que programas de formação devem atentar para promover experiências formativas que intencionalmente promovam a autoeficácia docente, pois, uma vez que tal percepção já se encontre constituída e endurecida, somente um choque muito forte poderia abalá-las. Schunk e DiBenedetto (2016) apontam que enquanto estão aprendendo, estudantes podem desenvolver um senso de autoeficácia superestimado. Se for uma percepção muito desconectada da realidade, poderá ser um problema pois assim o estudante poderá não se motivar a procurar ajuda e melhorar suas próprias capacidades e habilidades, bem como terá o desenvolvimento da autoeficácia limitada. Por outro lado, Bandura (1997, p. 72) diz que é interessante possuir uma crença que superestime um pouco a capacidade real, uma vez que essa pode ter uma influência motivacional para o enfrentamento de desafios.

Woolfolk Hoy e Spero (2005) mostraram que a crença de autoeficácia docente elevada desenvolvida durante a formação inicial, ajudou os professores iniciantes a persistirem diante das dificuldades do primeiro ano de docência, mesmo que essa crença tenha sofrido uma diminuição ao final do período. Da mesma forma,

Mulholland e Wallace (2001) evidenciaram que diferentes estratégias formativas na formação em serviço, e também as experiências da docência no primeiro ano influenciaram tanto positivamente, fortalecendo a crença, por meio dos sucessos obtidos, como negativamente, por meio da exaustão emocional causada pelas demandas da atividade docente.

É possível que a formação inicial se apresente como um dos principais momentos para a constituição inicial da autoeficácia dos professores. O estudo de Costa Filho (2014) mostrou que mesmo quando os professores já estão em serviço, recordam que parte de como eles confiam em suas capacidades foi construída durante a formação inicial, especialmente em atividades ligadas ao estágio supervisionado e práticas de ensino. Atay (2007) encontrou que a formação inicial promoveu mudanças na autoeficácia docente de estagiários. Houve elevação na percepção dessa crença no que se refere às capacidades de engajar os alunos e manejo de classe, enquanto para utilizar estratégias instrucionais houve decréscimo.

Em pesquisa que investigou o desenvolvimento da autoeficácia docente de futuros professores de Química durante o estágio, Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012) encontraram níveis ligeiramente mais elevados da crença ao final do estágio se comparado ao início do estudo (M = 6,35 e M = 6,62, respectivamente, em uma escala de nove pontos). No estudo de Liaw (2009), 26 futuros professores de Inglês apresentaram uma percepção mais forte de autoeficácia para o engajamento dos alunos após a realização do estágio. Por outro lado, os participantes apresentaram menor autoeficácia para lidar com fatores ambientais, como ajudar a família a apoiar os filhos na aprendizagem.

Oh (2011), apesar de não encontrar diferenças significativas devido à pequena amostra (43 no pré-teste e 14 no pós-teste), aponta que futuros professores que participaram de um curso de alfabetização (teórico e prático), mostraram mudanças positivas após o curso, na autoeficácia e em suas três dimensões: estratégias instrucionais (M = 3,59 e M = 4,09 respectivamente, em uma escala de seis pontos); manejo de sala (M = 3,65 e M = 4,12 respectivamente); engajamento dos estudantes (M = 3,57 e M = 3,84 respectivamente).

Bandura (1997, p. 170) aponta que “a disparidade entre a crença de eficácia e a ação podem derivar do erro de julgamento das demandas da tarefa”, ou seja, quando se tem pouco ou nenhum conhecimento do que é requerido para ensinar, futuros professores podem avaliar a própria capacidade para ensinar de maneira

equivocada. Chesnut e Cullen (2014) em pesquisa com 209 futuros professores recém ingressados no curso de formação de professores apresentaram crenças de autoeficácia docente mais fortes (M = 7,25 numa escala de nove pontos). Os autores argumentam que a falta de conhecimento das demandas e reais condições do trabalho docente influenciaram na calibração da crença de autoeficácia dos participantes. Problematiza-se que, se a formação inicial não conseguir fornecer experiências que informem suficientemente sobre os requisitos da tarefa docente, é possível que a crença dos futuros professores não se ajuste à realidade da tarefa, trazendo consequências indesejadas para o processo de inserção e atuação profissional (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2016; WEINSTEIN, 1988).

Diferentes modelos de formação podem influenciar no desenvolvimento inicial da autoeficácia docente, privilegiando diferentes características e estratégias formativas. Por exemplo, Zientek (2006) comparou a autoeficácia docente de professores iniciantes em relação a obtenção por meio tradicional (cursos formais) ou não tradicional (cursos informais) da certificação para ensinar. Apesar de os professores de certificações tradicionais obterem vantagem na crença, essa pode ser explicada pela percepção acerca da qualidade dos processos de mentoria e de experiência prática. A principal diferença na crença se deu na percepção que os professores tinham acerca da mentoria e experiências de campo que tiveram durante o processo de certificação. A autora evidencia que, ainda, há nos formadores de certificações não tradicionais, falta de comprometimento com o processo formativo dos futuros professores.

Nesses estudos é possível perceber que o período da formação inicial tem contribuído para o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar em diferentes áreas do conhecimento.

No campo da educação física, área de investigação desta pesquisa, estudos têm encontrado resultados semelhantes. No contexto escolar, em estudo realizado com professores gregos, a autoeficácia docente se relacionou com a intenção de adoção de um novo currículo de ensino. Essa influência se deu pela mediação da autoeficácia na orientação de ensino centrada nos alunos que os professores possuíam, que por sua vez, influenciou a adoção de um novo currículo e novas estratégias de ensino (GOROZIDIS; PAPAIOANNOU, 2011). Esse apontamento é importante, uma vez que nos leva a acreditar que professores que se sintam

capazes de ensinar, também se sentem mais capazes de promover a autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Onofre, Carreira da Costa e Marcelo Garcia (2001) investigaram alunos e professores de Educação Física portugueses e encontraram relações entre o ensino e a autoeficácia docente. Professores com elevada crença na própria capacidade acreditaram mais em seus alunos, procuraram utilizar estratégias de ensino mais adequadas a eles, e com isso, conseguiram criar um clima motivacional mais positivo para a aprendizagem na sala de aula.

Lyyra, Palomäki e Heikinaro-Johanson (2016) examinaram como 129 futuros professores de Educação Física estimam a própria capacidade para promover a atividade física na escola. Foram observadas diferenças entre sexo e ano de graduação. Os participantes homens apresentaram crenças mais elevadas para promover a atividade física nas aulas de Educação Física, enquanto as mulheres apresentaram crenças mais elevadas para promover atividade física fora das aulas. Quanto ao tempo na graduação, os mais velhos (e mais próximos da formatura), apresentaram autoeficácia mais robusta para promover atividade física durante as aulas de Educação Física, enquanto os mais novos no curso apresentaram elevada crença para cooperar com a escola e a comunidade na promoção da atividade física.

No que se refere aos modelos de formação, Gurvitch e Metzler (2009) investigaram o desenvolvimento da autoeficácia docente de 59 futuros professores de Educação Física durante quatro semestres, separados em dois grupos: um que realizou práticas de ensino em ambiente real (escola, n = 28) e outro que realizou prática simulada (*microteachings*[3], n = 31) e somente tiveram experiência real no último semestre do curso. O grupo que realizou as práticas em ambiente real apresentou uma diminuição na percepção de eficácia pessoal para o ensino do primeiro para o segundo semestre (M = 4,39 e M = 4,27, respectivamente), um aumento significativo do segundo para o terceiro semestre (M = 4,73), e um aumento não significativo do terceiro para o quarto semestre (M = 4,80). O grupo que começou as atividades de maneira simulada apresentou crenças de eficácia pessoal para o ensino sistematicamente maiores que o grupo da prática. Ainda, apresentaram mudanças positivas e significativas do primeiro para o segundo

[3] Seções de *microteachings* são aquelas em que os alunos de licenciatura planejam e executam uma situação de ensino, como professor, para seus colegas de turma, simulando uma situação de ensino numa aula da educação básica (AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012).

semestre (M = 4,57 e M = 4,78, respectivamente), e do terceiro para o quarto semestre (M = 4,80 e M = 5,01, respectivamente). Os autores acreditam que ter iniciado as práticas de ensino diretamente em contexto real pode ter causado um choque, o que explicaria a diminuição significativa da crença do primeiro para o segundo semestre no grupo das experiências práticas. Contudo, após esse momento, as crenças se fortaleceram tanto quanto as do grupo de práticas simuladas. Por outro lado, também indicam que a prática simulada pode ser uma forma de preparar os alunos para as primeiras experiências práticas, e que essas devem acontecer ainda no período da formação inicial.

No Brasil, estudos também têm investigado a autoeficácia dos futuros professores de Educação Física, e encontrado sistematicamente médias moderadas a elevadas para a percepção da autoeficácia docente (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; RAMOS et al., 2017a; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010). Ramos et al. (2017a) em estudo com 78 estudantes de Educação Física encontram diferenças positivas e significativas no manejo de classe para estudantes que possuíam experiência com esportes e com a docência, praticavam atividade esportiva, e haviam frequentado formação complementar. Quanto a intencionalidade da ação docente, encontraram diferenças positivas e significativas apenas para os participantes com experiência docente e esportiva. Não foram encontradas diferenças entre gênero nem tipo de graduação, se licenciatura ou bacharelado.

Em estudo com 114 futuros professores de Educação Física durante o estágio supervisionado, Iaochite e Souza Neto (2014), encontraram estagiários com moderada percepção de autoeficácia docente (M = 3,95 em escala de seis pontos). A dimensão do engajamento do aluno obteve a maior média (M = 4,02), enquanto as médias para estratégias instrucionais e manejo de classe, apesar de próximas, foram menores (M = 3,99 e M = 3,90, respectivamente). Também não foram observadas diferenças em relação ao gênero e nem a tipo de instituição em que realizaram o estágio, se pública ou privada. Quanto as correlações, foram positivas entre a autoeficácia docente e o sentimento de preparação profissional (r = 249, p < 0,05). A dimensão das estratégias instrucionais se relacionou positivamente com o sentimento de preparação (r = 0,199, p < 0,05); manejo de classe se correlacionou positivamente com suporte dos colegas (r = 0,203, p < 0,05); e a dimensão do engajamento do estudante se correlacionou positivamente com a percepção de

suporte dos colegas e com o sentimento de preparação (r = 0,238, r = 0,287, p < 0,05, respectivamente).

Silva, Iaochite e Azzi (2010) em estudo com 159 futuros professores de Educação Física, encontraram que os estudantes se percebem com elevados níveis de autoeficácia para ensinar (M = 4,91 numa escala de 6 pontos), sendo que estudantes do sexo masculino se percebem significantemente mais capazes para gerenciar a sala (M = 4,88) do que seus pares do sexo feminino (M = 4,68). Além disso, remetem que a principal influência da formação inicial nesse caso foi devido às disciplinas predominantemente práticas (disciplinas de cunho esportivo) e disciplinas práticas e teóricas.

Em síntese, é possível observar que a autoeficácia docente se relaciona com diferentes aspectos ligados à docência. Desde variáveis ligadas ao comportamento em sala de aula, como a seleção de estratégias de ensino mais adequadas, incluindo o uso de tecnologias, bem como com aspectos ligados à profissão, como o sentimento de pertença, satisfação e intenção de perseguir uma carreira docente. Outro aspecto notado nos estudos é que o período da formação inicial pode representar um momento importante para o desenvolvimento da crença, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizagem que podem ser selecionadas pelos futuros professores para compor a própria avaliação de capacidade para o ensino. Diante disso, saber como tal crença se desenvolve é importante, e será explorado a seguir.

2.2. Fontes de autoeficácia docente

Bandura (1977) postulou a existência de diferentes situações que remetem a construção da autoeficácia e as classificou em quatro fontes de informação pelas quais a crença se constitui: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos. No contexto educacional, estudos em diferentes cenários têm investigado as fontes de autoeficácia, por exemplo, junto à alunos do ensino básico (BUTZ; USHER, 2015; USHER, 2009), professores da escola (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2014; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007), gestores escolares (GUERREIRO-CASANOVA, 2013), futuros professores (AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012;

COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; GAFFNEY et al., 2013; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; LIAW, 2009; OH, 2011) e professores universitários (MORRIS; USHER, 2011). Quanto à docência, as informações advindas das fontes atuam e influenciam o professor de diversas maneiras nos variados estágios de seu desenvolvimento profissional (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007; MORRIS; USHER, 2011; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; OH, 2011; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998). O foco no presente trabalho diz respeito à construção da autoeficácia docente na formação de futuros professores. Nos próximos tópicos, apresentamos um resumo de estudos sobre a constituição das fontes de autoeficácia docente, especialmente durante a formação inicial.

2.2.1. Experiência direta

Segundo Bandura (1997), nada é mais poderoso para impactar nossa confiança para a realização de alguma tarefa do que o resultado de nossas ações. A fonte apontada como a mais preponderante na constituição da crença de autoeficácia é a experiência direta. Como descreve, “sucessos constroem uma robusta crença na própria capacidade. Fracassos a debilitam, especialmente se os fracassos ocorrem antes que um senso de eficácia esteja firmemente estabelecido” (BANDURA, 1997, p. 80, tradução nossa). Portanto, a fonte da experiência direta diz respeito à representação pessoal do resultado obtido através do próprio comportamento. No campo educacional, essa postulação de Bandura tem se confirmado em diferentes níveis de ensino, especialmente para professores com algum tempo de carreira (IAOCHITE, 2007; MORRIS; USHER, 2011; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007).

Futuros professores, os quais a crença se encontra em desenvolvimento, parecem ser mais suscetíveis aos resultados obtidos pelas próprias ações. Em um estudo que acompanhou uma professora de Ciências iniciante, na sua fase de transição entre estudante à professora, Mulholland e Wallace (2001) apontaram que as experiências de sucesso, traduzidas em informações de experiência direta, foram importantes para a manutenção e desenvolvimento da autoeficácia docente. E que as experiências de fracasso geralmente receberam maior atenção do que as

experiências de sucesso, e influenciaram negativamente a crença da professora, principalmente nos primeiros meses na carreira.

Bautista e Boone (2015) investigaram o efeito do uso de um jogo virtual que simulava uma sala de aula para a constituição da autoeficácia docente de 62 futuros professores de Ciências durante a realização de uma disciplina. Cada participante pode ensinar alunos virtuais por cinco a sete minutos, em três oportunidades distintas, cada uma versando sobre um tema diferente no campo da ciência. A autoeficácia foi avaliada com a escala *Science Teaching Efficacy Beliefs Instrument-b*[4] e também por meio de questionários reflexivos, tanto no início quanto ao final da disciplina, também como ao final de cada oportunidade de ensino no ambiente virtual. Após a primeira oportunidade, houve diminuição da autoeficácia docente, justificada principalmente pela falta de conhecimento e de uso da realidade virtual. Contudo, ao final da terceira oportunidade de ensino, a crença se mostrou significantemente mais robusta se comparada ao início da disciplina. Por meio da análise de questionários reflexivos respondidos pelos participantes após as experiências, os autores identificaram que isso foi devido à percepção de sucesso de ensinar, como também da percepção de conhecimento, tanto do contexto (sala simulada) e do domínio da tecnologia, como do conhecimento do conteúdo que foi ensinado.

No que se refere à formação inicial, as experiências diretas com atividades ligadas à docência como a regência, simulada ou não, ou aprender conteúdos de maneira prática também se mostram fontes efetivas de informação. Gaffney et al. (2013) em estudo com 118 estudantes de Física, identificaram que aprender de maneira ativa e com atividades práticas forneceram mais informações sobre a capacidade dos estudantes do que a instrução ou orientação dos professores.

Informações sobre o dispêndio de esforço e atribuição de causa ao resultado também influenciam a força da experiência direta como principal fonte de informação (BANDURA, 1997, p. 80). Se o sucesso for atribuído ao próprio esforço e empenho, pode ser informação de que se possui o necessário para a realização da tarefa. Do contrário, quando o sucesso é atribuído à influências externas, ambiente muito favorecedor, ajuda de outras pessoas, ou mesmo uma tarefa muito fácil, a

[4] Enochs, L. G.; Riggs, I. M. Further development of an elementary Science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale. School Science and Mathematics, v. 90, n. 8, p. 694-706, 1990.

informação proveniente dessa experiência pode não ser avaliada como relevante para o fortalecimento da crença.

A experiência da regência tem sido apontada como importante fonte de informação para a constituição da autoeficácia docente (LIAW, 2009). Gurvitch e Metzler (2009) encontraram que as situações de regência real que ocorrem na escola tiveram um impacto maior na crença de autoeficácia docente de futuros professores do que as experiências simuladas de ensinar para os próprios colegas de turma na universidade.

Particularmente, chama a atenção que os futuros professores, ao justificarem a experiência direta como importante fonte de informação sobre a própria capacidade, a relacionam à aplicação de conhecimentos aprendidos. Ou seja, eles reconhecem que dominam (ainda que parcialmente) o conteúdo necessário para ensinar (AL-AWIDI; ALGHAZO, 2012; SIWATU, 2011; SMOLLECK; MONGAN, 2011). Aprender sobre o conteúdo parece ser uma importante informação, uma vez que pode indicar que os futuros professores, de fato, possuem o que é necessário para ensinar (MORRIS; USHER; CHEN, 2017). Quanto à isso, Bandura (1997, p. 226) indica que a autoeficácia é capaz de elevar os níveis de motivação para a realização de tarefas, contudo, não é eficaz se a pessoa não possuir o mínimo de conhecimento necessário para a realização. Ou seja, além de instigar uma crença de capacidade pessoal em futuros professores, também é necessário que eles aprendam os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da função.

Palmer (2006) já havia argumentado que o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo poderiam ser fontes adicionais de informação de capacidade, e que poderiam estar relacionadas à experiência direta, pelo menos no ensino de Ciências. Para futuros professores, aprender conteúdos para ensinar parece ser uma informação de capacidade que é confirmada através das experiências práticas em regência, seja ensinando alunos em idade escolar, seja ensinando os próprios colegas em atividades na universidade (BAUTISTA; BOONE, 2015; SIWATU, 2011).

Na formação de professores de Educação Física, Martins, Onofre e Costa (2014) investigaram experiências formativas que poderiam constituir a autoeficácia docente de 67 futuros professores em Portugal. Na análise, os autores identificaram que as experiências diretas “reportaram-se fundamentalmente a vivências no seio do

processo de estágio" (2014, p. 34), e que consistiam em planejamento, ensino (instrução, organização, clima) e avaliação do ensino.

Silva, Iaochite e Azzi (2010) encontraram que a principal fonte de informação ligada ao fortalecimento da autoeficácia dos participantes foi a experiência direta. Costa Filho e Iaochite (2015) em estudo qualitativo também encontraram que as experiências diretas ocorridas durante o estágio supervisionado, principalmente aquelas ligadas à regência, tiveram importante contribuição para o fortalecimento da crença dos futuros professores.

Quanto ao conhecimento, não houve menção direta, mas, as experiências práticas de regência permitiram aos estagiários colocar em prática as estratégias que foram aprendidas nas disciplinas da universidade. Ou seja, as experiências práticas permitiram transferir o aprendizado da universidade para a escola, transformando o conhecimento em conhecimento pedagógico do conteúdo (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). Essa perspectiva é demonstrada em outros estudos, em que o planejamento de aulas (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014), e seções de *microteachings* em diferentes disciplinas da licenciatura (ZACH; HARARI; HARARI, 2012), se mostraram experiências impactantes para a capacidade segundo futuros professores de educação física.

Experimentar situações de ensino, que possam ser traduzidas em experiências diretas, ou seja, situações das quais os futuros professores consigam extrair informações pertinentes para a avaliação da própria capacidade, pode representar a diferença entre desenvolver uma crença de capacidade robusta ou mais fraca durante a formação inicial no contexto do ensino de Educação Física (COHEN; ZACH, 2013). Por outro lado, no estudo de Iaochite e Souza Neto (2014), a experiência direta recebeu a menor média entre as quatro fontes, indicando que para a amostra estudada, essa fonte teve menor impacto na avaliação da autoeficácia para ensinar. Em outros contextos, a experiência direta também não foi a fonte que recebeu a maior média entre os futuros professores (BLEICHER, 2006; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MARTINUSSEN et al., 2015).

Contudo, quando se possui pouca experiência direta ou quando essas são menos valorizadas pelos futuros professores, outras fontes podem se tornar mais relevantes para a composição do julgamento de autoeficácia docente (COHEN; ZACH, 2013; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014) e serão apresentadas a seguir.

2.2.2. Experiência vicária

Quando temos pouca ou nenhuma experiência com uma tarefa, observar outras pessoas a realizando pode ser importante para saber se seremos capazes de realizá-la ou não. Para Bandura (1997, p. 88) muito do que aprendemos sobre o que conseguimos ou não realizar é por meio da comparação do que outras pessoas conseguem ou não realizar em situações similares. O autor explica, ainda, que mesmo a experiência vicária não sendo tão efetiva quanto a experiência direta, em algumas ocasiões, pode se sobrepor a ela.

As experiências vicárias podem ocorrer de duas maneiras: observando o modelo ao vivo; e/ou observando o modelo por meio de vídeos. Nesta última, as pessoas podem se comparar consigo próprias, por meio de vídeo filmagem, o que também se constitui numa forma de experiência vicária.

Um exemplo da influência desse tipo de informação, é quando futuros professores possuem pouca experiência com a docência. O futuro professor é exposto a modelos por pelo menos dezesseis anos, durante o seu período de escolarização, como ilustrado por Tardif e Raymond (2000) ao discutirem a aprendizagem docente. Essa exposição prolongada a diferentes modelos pode trazer consequências para a prática dos futuros professores, por exemplo, ao lançarem mão das mesmas estratégias de ensino que seus professores da Educação Básica.

Dessa maneira, é possível pensar que futuros professores, que possuem poucas experiências diretas de ensino, valorizem a experiência de seus professores como fonte de informação para a autoeficácia docente, como mostraram Chesnut e Cullen (2014). No referido estudo, futuros professores que haviam ingressado na universidade logo após terminarem o Ensino Médio indicaram elevada percepção de autoeficácia docente (M = 7,25 numa escala de nove pontos). Os autores argumentam que por terem pouca experiência com o ensino, essa crença deve ter sido desenvolvida principalmente por meio de experiências de observação (de outros professores ensinando).

Conforme apontam Mulholland e Wallace (2001), devido às limitações estruturais de como a escola é construída, é difícil que professores possam observar seus colegas ensinando. Mohamadi e Asadzadeh (2012) apontaram que esta é apenas a terceira fonte mais influente no caso de docentes, ficando atrás das

experiências diretas e persuasão verbal. Mais ainda, apontam que essa situação geralmente fica restrita apenas à observação dos professores da universidade.

Na formação de professores, por outro lado, observar os colegas de turma em sessões de *microteaching* parece ser uma boa maneira de aprender novas atividades e estratégias de ensino. Isso se evidencia no estudo de Atay (2007), com 78 estudantes de ensino de Inglês como língua estrangeira. Os estagiários que apresentaram maiores níveis de autoeficácia relataram que, pela observação do professor da escola, puderam aprender sobre estratégias de ensino e de gerenciamento de sala. Esse resultado é recorrente em outros estudos. Observar colegas ensinando foi uma fonte de informação importante para os participantes do estudo de Bautista e Boone (2015), que puderam, além de aprender a utilizar a tecnologia, também estratégias e conteúdos que seus colegas ensinaram.

Conforme explica Bandura (1997, p. 88), o poder das informações advindas da experiência vicária depende de algumas circunstâncias, como a percepção de similaridade pelo observador com o modelo, com o ambiente, ou até mesmo com a situação observada. Essa percepção faz com que o observador se interesse, ative a própria atenção e retenha mais informações. Portanto, situações que atentem para essas características, principalmente no uso de vídeos, podem se constituir em eficientes estratégias formativas para futuros professores. O uso de videoclipes com professores experientes ensinando mostrou-se uma boa estratégia formativa para ensinar estratégias e conteúdos sobre fonemas à futuros professores de língua inglesa (MARTINUSSEN et al., 2015).

No contexto da formação de professores em Educação Física, situações ligadas à experiência vicária geralmente são apontadas como a segunda fonte de informação para a autoeficácia docente (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014; ZACH; HARARI; HARARI, 2012). Contudo, essa fonte assume a maior importância quando os futuros professores mencionam ter poucas experiências diretas de ensino (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

É possível pensar que tal efeito advenha também da tradição do campo da Educação Física. Não é apenas o fato de terem menos experiências diretas, no caso, de ensino. Há um cenário que favorece esse tipo de fonte, tanto pelo ambiente, como pela tradição dos modos de ensinar e aprender em Educação Física. Como explicam Feltz e Magyar (2006, p. 161, tradução nossa) “o que distingue o esporte e a atividade física da realização em outros domínios é que o

aprendizado e o desempenho de uma habilidade são físicos, e, portanto, os responsáveis pela performance são observáveis para os outros". As aulas de Educação Física na escola geralmente ocorrem em ambientes abertos, em que os alunos ficam expostos o tempo todo. Além disso, as estratégias de ensino propostas pelos professores muitas vezes colocam os alunos na posição de observação dos colegas durante a realização das atividades em sala. Compreender tal contexto pode ajudar no entendimento de como futuros professores mensuram e valorizam suas experiências de aprendizagem durante a formação inicial, uma vez que, como vimos, também se colocam no lugar de observar os próprios colegas ensinando.

2.2.3. Persuasão verbal

A persuasão verbal se manifesta por meio de orientações, *feedback*, elogios, avaliações ou mesmo incentivos motivacionais e se apresenta como uma fonte adicional para "reforçar as crenças das pessoas de que ela possuem as habilidades necessárias para alcançarem o que desejam" (BANDURA, 1997, p. 101). Similar à observação de modelos, a influência dessa fonte depende de fatores como a competência de quem está realizando a persuasão e do reconhecimento da fonte persuasora por quem é persuadido.

Estudos realizados no campo da docência apontam algumas situações em que essa fonte influencia a autoeficácia dos professores. Por exemplo, professores iniciantes se beneficiaram das orientações e dicas recebidas de seus mentores (HAND; STUART, 2012) e diretores (DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012), mas, somente quando esses são ou da mesma área ou quando realizaram o acompanhamento de perto dos iniciantes. Martin et al. (2009) apontaram que essa fonte também se fez presente nas dicas e orientações sobre o uso de estratégias de ensino em cursos de formação continuada.

Pesquisas apontam que a persuasão verbal raramente se manifesta individualmente, ou seja, o peso dado às informações desta fonte depende de outras situações vividas que podem estar ligadas às outras fontes de autoeficácia. Na formação inicial, ela tem aparecido ligada à experiência direta (OH, 2011), seja pela maneira como o instrumento de avaliação da fonte foi construído, ou, como apontaram McDonnough e Matkins (2010), como *feedback* dos professores universitários sobre a prática de ensino dos futuros professores durante o estágio.

No estágio, também pode se manifestar pelo trabalho colaborativo entre os futuros professores (CONE, 2009). Nessa última, colegas de turma se ajudam para elaborar planos de aula, encontrar novas estratégias de ensino, e superar desafios de aprendizagem e ensino, diminuir o stress e criar um ambiente positivo de aprendizagem para ensinar, pelo menos no contexto do ensino de ciências e matemática (BRAND; WILKINS, 2007).

Costa Filho e Iaochite (2015) encontraram nos relatos de estagiários em Educação Física informações ligadas à persuasão verbal. Por exemplo, a discussão de problemas e situações de ensino com colegas e professores universitários, comentários que os alunos da escola fizeram acerca das aulas, bem como os comentários e *feedback* dos professores supervisores serviram como informações para que os estagiários desenvolvessem suas habilidades, autoconfiança e a percepção de capacidade para ensinar educação física na escola.

Há, também, que se considerar que pode haver diferenças individuais na interpretação da informação da fonte. Martins, Costa e Onofre (2014) identificaram diferenças na percepção da influência da persuasão verbal entre estudantes portugueses com forte e fraca autoeficácia docente. Os estudantes com maior senso de eficácia pessoal, interpretaram o *feedback* dos professores supervisores do estágio como uma orientação específica e que os ajudava a superar os desafios enfrentados nas aulas de regência. De outro lado, os estudantes que se percebiam menos capazes informaram que pouco recebiam orientação ou suporte de seus professores supervisores, e que muitas vezes, isso gerava uma sensação negativa e de insegurança.

2.2.4. Estados fisiológicos e afetivos

As ativações fisiológicas e/ou afetivas decorrentes da realização de uma tarefa também podem ser interpretadas como fonte de informação para constituição da autoeficácia, desde que sejam valorizadas pelos indivíduos. Essas manifestações se dão a partir das ativações fisiológicas (sudorese, taquicardia), físicas (dor, cansaço) e/ou emocionais (estados de humor, estresse), que, quando interpretadas como positivas, podem fortalecer a crença, enquanto interpretações negativas diminuem a crença de capacidade para a realização da tarefa.

Conforme explica Bandura (1994, 1997, p. 108), há um nível adequado de ativação que faz com que as pessoas se sintam capazes de atingir seus objetivos. No entanto, disfunções nessa ativação podem trazer consequências negativas, como percepções equivocadas em relação à própria competência.

Tanto a ativação quanto a interpretação dadas às informações dessa natureza dependem de alguns fatores, como experiência prévia, ambiente, contexto da tarefa e mesmo da percepção de capacidade, que também podem influenciar a interpretação dos estados fisiológicos (PAJARES, 1997). Contudo, é a interpretação que o indivíduo dá para essas informações, que corrobora ou não sua percepção de autoeficácia para determinadas realizações (BANDURA, 1997; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MORRIS; USHER; CHEN, 2017). Dito isso, ativações fisiológicas como estresse podem ser interpretadas pelo indivíduo como estado de atenção, e podem favorecer a autoeficácia ou invés de enfraquecê-la. Portanto, pesquisadores têm apontado que é necessário maior investimento para se entender o funcionamento das ativações fisiológicas e afetivas para a interpretação de autoeficácia no campo da docência, uma vez que pesquisas qualitativas têm encontrado possíveis relações dessa fonte com a crença de autoeficácia docente (COSTA FILHO, 2014; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014; MILNER; WOOLFOLK HOY, 2003; MORRIS; USHER; CHEN, 2017; MULHOLLAND; WALLACE, 2001).

Na docência, esse tipo de informação é especialmente experimentado no início das atividades como docente, como os estágios supervisionados enquanto estudantes ou durante os primeiros anos da docência, quando professores. Há descrito na literatura que professores iniciantes tendem a enfrentar um “choque de realidade” quando ingressam na carreira (FLORES, 1999; HUBERMAN, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000; VEENMAN, 1984). Nesse momento, os professores se sentem, ao mesmo tempo, alegres por fazerem parte de um grupo escolar, mas também inseguros quanto à novidade na qual estão inseridos: trabalho individual, planejamento, seleção de conteúdos e estratégias de ensino, processos avaliativos, alunos de diferentes contextos, realidade diferente daquela que “experimentou” durante a graduação, entre outros, e que fazem parte da demanda do trabalho docente. Nesse momento, podem experimentar diferentes ativações fisiológicas que podem ser interpretadas como afirmativas de uma crença positiva de autoeficácia docente, ou depreciativas, que fazem o professor se sentir menos capaz.

Estudos que tentam mapear as fontes que constituem a autoeficácia dos professores têm dado pouca atenção para esta fonte (MORRIS; USHER; CHEN, 2017). Pesquisas que procuraram identificar informações relacionadas à fonte dos estados fisiológicos e afetivos em futuros professores identificam que esse tipo de informação é mais recorrente em dois momentos da formação inicial: no início e ao final das atividades de ensino ou estágio supervisionado (KLASSEN; DURKSEN, 2014). As ativações afetivas e fisiológicas percebidas nos momentos iniciais são traduzidos como incerteza, insegurança, nervosismo e ansiedade, por exemplo, e são interpretados como informações que abalam a avaliação de capacidade. Essas informações podem ser transformadas e interpretadas como positivas, ou permanecerem negativas, dependendo dos resultados obtidos com a prática de ensino. Sentimentos relacionados à insegurança podem se manter ou se transformar em sentimentos positivos como alegria, segurança e confiança quando se obtém sucesso (JAMIL; DOWNER; PIANTA, 2012). Ativações negativas têm sido relacionadas, por exemplo, à falta de material na escola. Isso faz com que futuros professores fiquem ansiosos em relação ao gerenciamento de sala e ao uso de estratégias de ensino adequadas, uma vez que não sabem se terão ou não os materiais necessários para a aula programada (AL-AWIDI; ALGHAZO, 2012).

Estudos com estagiários de educação física também têm encontrado evidências da influência dessa fonte na constituição da autoeficácia docente. Martins, Onofre e Costa (2014, p. 38) identificaram em apenas um estudante “que a modificação do seu estado afetivo tinha contribuído para a alteração da sua autoeficácia”. A partir da aceitação e recepção dos alunos na escola, o medo e incerteza se transformaram em sentimento de pertença e segurança quanto a atividade e relação com os alunos.

Costa Filho e Iaochite (2015) encontraram indicações dessa fonte referindo-se ao medo no início das atividades de estágio na escola. Ao final, ativações físicas foram indicativas de aprendizagem pessoal sobre o quanto o estagiário seria capaz de suportar em relação à atividade docente. Os participantes do estudo de Iaochite e Souza Neto (2014) apontam que os estados fisiológicos e afetivos são apenas a terceira fonte de influência na autoeficácia. Ainda assim, os autores encontraram correlações fracas, porém positivas, dessa fonte com a crença dos estagiários.

A relevância desta quarta fonte está na relação com a alta demanda cognitiva e emocional que é decorrente da docência em condições altamente desafiadoras

para professores na atualidade. Portanto, é importante formar professores com uma “forte crença em sua capacidade para exercer controle sobre suas emoções” (GIBBS, 2003, p. 5) para que suportem lidar com as demandas da profissão.

Como vimos, informações contidas nas situações vividas por futuros professores podem ser interpretadas sob diferentes fontes de informação para a autoeficácia docente. No próximo bloco apresentamos alguns apontamentos de Bandura (1997) sobre a integração dessas informações para o julgamento pessoal de autoeficácia.

2.2.5. Integração das fontes de autoeficácia

As informações advindas das experiências não estão diretamente ligadas à autoeficácia. A maneira como essas informações são integradas ao julgamento de autoeficácia difere entre indivíduos, podendo ser interpretadas e selecionadas de acordo com a tarefa a ser realizada e o contexto no qual estão inseridos. Devido as capacidades de simbolização, intencionalidade e autorreflexão, por exemplo, as pessoas podem refletir sobre as diferentes experiências e selecionar as informações que julgarem mais apropriadas para a avaliação da própria capacidade. Como Iaochite (2007, p. 34) explica, ao contextualizar no campo da educação física, “a informação é avaliada cognitivamente pela auto-reflexão que o indivíduo realiza e tão importante quanto identificar a origem da informação [...] é compreender como os indivíduos avaliam e integram essa informação”.

O peso e interpretação dada às fontes de informação de autoeficácia também podem variar e assumir diferentes configurações. Bandura (1997, p. 114) formulou quatro maneiras como as pessoas o fazem: aditiva; relativa; multiplicativa; ou configurativa. Na maneira aditiva, o julgamento de autoeficácia é resultado da soma das informações das fontes de autoeficácia, sem que uma seja mais importante que a outra; na relativa, uma fonte tem um peso maior que outra na avaliação da autoeficácia; na multiplicativa, duas fontes se relacionam para influenciar a autoeficácia; e finalmente, na configurativa, o peso de uma fonte depende da presença de outra fonte.

Pesquisadores têm argumentado a existência de outras fontes que fornecem informação para a avaliação da autoeficácia, por exemplo, o conhecimento e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PALMER, 2006). Morris, Usher e Chen (2017) entendem que pode haver outras fontes de informação para a autoeficácia que além das propostas por Bandura (1997) e que o conhecimento dos professores

pode ser uma delas, pois, na revisão de estudos sobre fontes, encontraram que o domínio do conteúdo e do conhecimento dos professores parecem ter influenciado a avaliação de autoeficácia dos professores.

Diante disso, Morris, Usher e Chen (2017) propõem que, para a docência, deve haver fatores mediadores e moderadores no processo de seleção, valoração e integração das informações vindas das fontes de autoeficácia. Nos fatores mediadores, explicam, as pessoas combinam diferentes informações para gerar novas informações. Seriam avaliações secundárias das informações advindas das fontes. Experiências passadas e conhecimento, por exemplo, são informações que os professores consideram ao julgarem sua capacidade.

Contudo, experiências passadas podem incorporar informações de diferentes fontes, como persuasões verbais de alunos, de outros professores, os resultados de outros colegas, e mesmo os próprios resultados que podem ser utilizados para fins de comparações referentes. Assim, essas novas informações seriam mediadores das informações das fontes de autoeficácia, integrando dados de diferentes naturezas para compor uma informação que influencia a avaliação de autoeficácia docente. Poulou (2007) propôs uma escala de fontes de autoeficácia com itens compostos por duas fontes, por exemplo, experiência direta e persuasão verbal. No entanto, ao assumir essa postura, perde-se informação e poder de predição da fonte para a autoeficácia docente, pois não se sabe se o professor, no momento em que responde a esse item, valoriza mais uma fonte que a outra.

Já os fatores moderadores incidem sobre os processos de atenção e interpretação das informações advindas das fontes. Nesta etapa, os professores selecionam que tipo de informação é relevante para a tarefa que vão realizar. Se uma informação tem pouca relação com a tarefa a ser realizada, ela pouco indica sobre a autoeficácia. Por exemplo, um professor pode considerar relevante a informação de que obteve sucesso ao ensinar os colegas de turma durante uma disciplina na graduação. Por outro lado, uma informação de sucesso em um esporte competitivo pode não fornecer informações relevantes relativas a tarefa de ensinar educação física na escola.

Além da atenção, as estratégias adaptativas para lidar com informações negativas são outro elemento moderador da informação de autoeficácia. Dessa forma, o professor pode evitar informações negativas ou convertê-las em dados que agreguem à avaliação de capacidade. Portanto, fatores mediadores interferem na forma de combinação das informações que irão compor o julgamento de

autoeficácia, e os fatores moderadores interferem na seleção e avaliação dessas informações que subsidiam a constituição da autoeficácia docente.

Conforme literatura apresentada, a interpretação das informações advindas das diferentes fontes de autoeficácia varia dependendo do momento profissional, da formação, e da própria percepção de autoeficácia. Os resultados desses estudos indicaram como a crença de autoeficácia está presente na ação docente, e como as situações vividas fornecem informações que contribuem para a constituição dessa crença. Há interesse especial no presente estudo em compreender como a crença se desenvolve ainda na formação inicial, e como as experiências em um programa que incentiva a formação e valoriza a profissão docente podem ser interpretadas para constituir crenças de autoeficácia em seus participantes.

No âmbito da formação de professores, em especial no contexto do PIBID, investigar como futuros professores de Educação Física desenvolvem suas crenças de autoeficácia docente, pode ter influência na formação inicial, por meio de mudanças curriculares, revisão e seleção de estratégias de ensino por parte dos professores formadores que contribuam para se construir crenças e expectativas condizentes com a realidade que os futuros professores irão enfrentar na carreira. Outro aspecto de alcance pode ser direcionado à revisão das políticas públicas de formação e indução na carreira. Acreditamos que este estudo pode somar para o corpo de conhecimento já produzido no cenário nacional.

3. OBJETIVOS

A partir das evidências até aqui apontadas é de se questionar: como se desenvolve a autoeficácia docente de estudantes de um programa de iniciação à docência? Quais experiências fornecem informações para o julgamento de capacidade? A quais fontes de autoeficácia essas informações podem estar relacionadas? Diante dessas questões, esta pesquisa procurou responder:

a) O quão autoeficazes os estudantes de Educação Física participantes de um programa de iniciação à docência se percebem para ensinar educação física na escola ao longo do PIBID?
b) Quais são as fontes de informação que formam a autoeficácia docente para ensinar Educação Física na escola no âmbito do PIBID?
c) Quais são as situações que, de alguma forma, influenciam a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas para ensinar Educação Física na escola?
d) Em quais situações e em quais momentos essas fontes são reportadas pelos estudantes bolsistas?
e) Em que medida as crenças e fontes de autoeficácia docente estão associadas com características pessoais e de contexto dos participantes do projeto PIBID no campo da Educação Física?

A partir das questões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar Educação Física na escola e como essa se constitui ao longo da participação em um projeto de formação de professores junto aos estudantes bolsistas participantes do projeto PIBID na área da Educação Física.

Especificamente, procura:

- Descrever a força de autoeficácia docente percebida por estudantes bolsistas e como essa se apresenta ao longo da participação no PIBID Educação Física;
- Identificar e descrever situações vivenciadas ao longo do programa PIBID que estejam relacionadas com a constituição da autoeficácia docente.
- Analisar como as experiências vividas pelos estudantes bolsistas do programa PIBID contribuem para o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar Educação Física na escola, considerando a participação no projeto PIBID.

Como hipóteses, acreditamos que:

H1 - A percepção de autoeficácia dos participantes será maior após a participação no projeto PIBID;

H2 - Não haverá diferença na autoeficácia docente quanto ao sexo dos participantes;

H3 - Haverá diferença na percepção de autoeficácia docente dos participantes em relação ao nível de ensino;

H4 - Experiências diretas de ensino serão mais valorizadas pelos participantes para formar a autoeficácia docente durante o projeto PIBID;

H5 - Não haverá diferença de valorização das fontes de autoeficácia docente entre os participantes considerando as variáveis sexo e nível de ensino em que as atividades do projeto PIBID foram realizadas.

H6 - A autoeficácia docente dos participantes se desenvolverá de maneira flutuante, com picos positivos e negativos no período de participação no projeto PIBID.

4. MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza como de natureza mista, predominantemente qualitativa (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2014; JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007), do tipo exploratória-descritiva (GIL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Pesquisas dessa natureza procuram investigar um fenômeno considerando diferentes aspectos, como compreensão e confirmação, e geralmente utilizam de estratégias quantitativas e qualitativas para o desenho da pesquisa, a coleta e análise de dados (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007).

A porção quantitativa deve-se ao fato das características dos instrumentos utilizados para avaliar a crença de autoeficácia docente e suas fontes de constituição. A maioria dos instrumentos desenvolvidos para avaliar esse construto são escalas, e a análise se dá, majoritariamente, por meio estatísticos (HENSON, 2001; IAOCHITE et al., 2016; KLASSEN et al., 2011; MORRIS; USHER; CHEN, 2017; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; WYATT, 2014).

A justificativa pela pesquisa mista também se baseia nos indicativos da literatura sobre autoeficácia docente. Há, igualmente, um chamamento para pesquisas que possam utilizar de métodos longitudinais, que permitam acompanhar o desenvolvimento da crença (HENSON, 2001; KLASSEN et al., 2011; MORRIS; USHER; CHEN, 2017; WYATT, 2014), que possam ajudar a compreender as mudanças entre pré e pós-testes de avaliação da crença de autoeficácia (KLASSEN; DURKSEN, 2014; SCHUNK; DIBENEDETTO, 2016; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

Outro motivo pelo qual lançamos mão da pesquisa mista é que devido às limitações das análises estatísticas, pode-se perder em efeito e aumentar a probabilidade de que um erro do tipo 1[5] ocorra (DANCEY; REIDY, 2017; FIELD, 2009), devido ao desenho do estudo, que conta com um número reduzido de participantes. Dado essa limitação, esta pesquisa também será qualitativa.

[5] “Erro do tipo 1 é quando o pesquisador rejeita a hipótese nula quando esta, de fato, é verdadeira na população estudada” (DANCEY; REIDY, 2017, p. 148, tradução nossa). Por exemplo: um erro do tipo 1 pode ocorrer quando se assume que participantes tiveram suas crenças de autoeficácia alteradas após passarem por um curso de formação continuada (hipótese alternativa), quando na verdade isso não ocorreu, ou seja, a hipótese nula (de que não haveria diferença na autoeficácia docente) foi rejeitada erroneamente.

Como apontam pesquisas, especialmente sobre fontes de autoeficácia, é necessário um investimento em pesquisas de natureza qualitativa, por meio de questionários abertos, entrevistas, estimulação da recordação, entre outros, para se obter um melhor entendimento de como professores selecionam informações de suas experiências vividas para constituir sua crença de autoeficácia (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MORRIS; USHER; CHEN, 2017). Essas pesquisas podem ajudar a compreender como estudantes aprendem e refinam suas habilidades e crenças para ensinar e, também, um melhor entendimento da natureza dinâmica da crença de autoeficácia poderá ter implicações para a prática educacional (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2016).

Do ponto de vista metodológico, Gil (2002) aponta que a pesquisa qualitativa permite analisar um fenômeno relacionando o indivíduo ao seu contexto social. Além disso, a preocupação nesse tipo de pesquisa é maior com o processo e os significados que as pessoas atribuem ao fenômeno, do que com o produto (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Assim, estamos investigando o fenômeno do desenvolvimento da crença de autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física enquanto partícipes do projeto PIBID Educação Física.

O caráter exploratório-descritivo se apresenta pois propõe-se a investigar o processo de aprendizagem da docência por meio do referencial que fundamenta a pesquisa. Dito de outra forma, descrever e analisar quais as experiências e de que forma os futuros professores desenvolvem a crença de capacidade no processo de aprender a ensinar hábitos saudáveis nas aulas de Educação Física na escola, tema do projeto em que ocorre a pesquisa. Tem-se o objetivo de aprimorar ideias e considerações acerca dos aspectos estudados, analisando opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população (GIL, 2002). Assim, as opções metodológicas procuram atender aos objetivos propostos durante a realização desta pesquisa.

4.1. Contexto em que ocorre o estudo

O subprojeto PIBID Educação Física da Unesp/IB/Rio Claro está inserido em um projeto institucional da Unesp, que tem como princípios norteadores a formação do licenciando por meio da aproximação da universidade com a escola básica. O subprojeto foi intitulado “As práticas de ensino em Educação Física para um estilo de

vida saudável na escola", tendo se iniciado em 2014 e encerrado ao final de 2017. O projeto teve como seu pilar de sustentação a formação inicial dos estudantes de licenciatura em educação física. Contudo, também se organizou de forma a proporcionar uma intervenção intencional nas escolas, com o intuito de promover o estilo de vida saudável entre os alunos da escola, ensinando como esses podem fazer melhores escolhas do ponto de vista alimentar e se tornarem mais fisicamente ativos.

O subprojeto era composto por um professor coordenador (professor universitário), dois professores supervisores de educação física (um da rede estadual de Ensino Fundamental II e Médio e outro da rede municipal de Educação Fundamental I), 10 bolsistas de iniciação à docência licenciandos em educação física e dois professores colaboradores[6]. A equipe era dividida em dois grupos-escola[7], cada um composto por um professor supervisor e cinco estudantes bolsistas.

O subprojeto PIBID Educação Física se pautou nos pressupostos teóricos de Bandura, mais precisamente no que se refere aos "mecanismos da autoeficácia e da autorregulação para o ensino (estudantes em formação para a docência e professores de Educação Física) e a aprendizagem (alunos da escola) de hábitos saudáveis na escola" (IAOCHITE, 2015, p. 21).

Nessa direção, os estudantes bolsistas de iniciação à docência estavam no cerne do projeto no que se refere à formação para a docência. Para ajudar o desenvolvimento, planejamento e acompanhamento mais sistematizado das atividades realizadas pelos bolsistas, o projeto também contou com suporte de uma plataforma *online*, o Canvas[8]. Nessa plataforma, foram disponibilizados os textos para estudo das temáticas envolvidas no projeto, planejamentos de atividades, cronogramas, atividades a serem realizadas, bem como as instruções e modelos

[6] Um desses professores colaboradores é o autor desta pesquisa.

[7] "é entendido como uma célula fundamental do projeto, pois agregará os licenciando-bolsistas, o professor supervisor e outros colaboradores (voluntários) da comunidade escolar [...] podendo atuar de maneira segmentada e/ou agrupada conforme a ação a ser realizada, porém o estabelecimento das metas e ações subsequentes é feito a partir de decisões tomadas pelo grupo como um todo, sempre considerando a presença de metade mais um do Grupo-escola." (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2013, p. 3)

[8] O Canvas é uma plataforma *online* de gerenciamento da aprendizagem. Por meio dessa plataforma é possível administrar e gerenciar atividades, comunicados, prazos e entrega das atividades (CANVAS, 2015). Canvas. Getting started with Canvas. 2015. Disponível em: <https://community.canvaslms.com/docs/DOC-4242>. Acesso em: 05 maio 2016.

para elaboração dos semanários de bordo e portfólios (instrumentos formativos e fonte de dados desta pesquisa).

Funcionamento do subprojeto

Conforme as normativas do PIBID, os estudantes bolsistas precisavam dedicar no mínimo 10 horas semanais de atividades ligadas ao subprojeto ao qual estavam inseridos. Dessas, cinco horas eram dedicadas às atividades realizadas na escola (tempo escola), e outras cinco para estudo e formação profissional (tempo universidade). As horas do tempo escola foram realizadas obrigatoriamente na escola. Para tanto, os estudantes bolsistas foram em duplas para as aulas (observação e regência), nos horários em que não tinham atividades na universidade. Este foi, para todo semestre de planejamento, um desafio, uma vez que o curso de educação física é integral e a carga horária era composta por 4200 horas[9]. Tal fato foi motivo de ansiedade nos planejamentos semestrais, uma vez que os estudantes bolsistas tinham poucos horários disponíveis para estar na escola.

As horas de tempo universidade destinadas ao estudo e formação foram distribuídas da seguinte maneira:

- Uma hora de reunião coletiva e presencial, com todos os bolsistas, supervisores, coordenadores e colaboradores. Essas reuniões ocorreram na universidade. Foram compartilhadas as experiências vividas pelos bolsistas nas duas escolas, bem como os projetos foram apresentados e discutidos, e quando necessário, replanejados. Nessa reunião ocorriam as tomadas de decisão sobre atividades e projetos dos grupos escolas, bem como eram transmitidos os informes acerca do PIBID.
- Uma hora de reunião de grupo escola. Essas reuniões ocorreram em locais e horários definidos pelos membros do grupo, tanto na universidade como na escola. Foram realizados o planejamento e elaboração dos planos de aula. Também era o momento em que o professor supervisor fornecia *feedback* para os estudantes bolsistas acerca das atividades realizadas na escola.
- Três horas de estudo (no mínimo). Podiam ser realizadas na universidade como em outros locais (escola, casa, biblioteca, etc.). Foram momentos em que os

[9] Grade curricular acessada em: http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/educacao-fisica/estrutura-curricular/flores

estudantes bolsistas podiam, individual ou coletivamente, estudar a teoria e conteúdos caros às intervenções na escola, e também elaborar seus planos de ensino. Foi no tempo de estudo, também, que os bolsistas preencheram seus relatórios, semanários e portfólios.

Além dessas dez horas, em todo início de semestre ocorreram as semanas de formação e planejamento. Nessas, tanto estudantes bolsistas como professores supervisores realizavam estudos sobre o referencial da teoria social cognitiva, em especial sobre os constructos da autoeficácia e autorregulação (leituras, pesquisas e apresentação de seminários), como forma de aprenderem sobre como implementar esses conhecimentos em seus planejamentos e práticas de ensino realizados na escola. Além disso, ocorriam também os planejamentos semestrais, em que eram decididos, coletivamente, os temas e subprojetos que eram desenvolvidos nos na escola, junto aos alunos. Essas semanas de formação e planejamento foram bastante pertinentes, pois ajudaram os participantes do projeto a se aproximarem do referencial da teoria social cognitiva, como também permitiu aos estudantes bolsistas aprenderem sobre o processo de elaboração coletiva de planejamento de ensino.

4.2. Participantes

Os participantes da pesquisa foram selecionados de maneira intencional e não probabilística. Considerando que os participantes do estudo são futuros professores de Educação Física, estudantes bolsistas PIBID, os critérios de participação na pesquisa foram: ser estudante de licenciatura em Educação Física e ser bolsista do PIBID no campo da Educação Física durante o período de coleta de informações. Desse modo, participam desta pesquisa dezesseis estudantes bolsistas[10] envolvidos com o PIBID no campo da Educação Física, entre os anos de 2015 e 2016, como mostra os dados na Tabela 1.

Os estudantes bolsistas têm idade entre os 19 e os 32 anos, com média de 21,8 anos e desvio-padrão de 3,0 anos, sendo metade do sexo feminino. Quanto ao ano do curso de educação física que estavam matriculados no momento da coleta

[10] A partir deste momento, os participantes desta pesquisa serão descritos como estudantes bolsistas

de dados, quatro (25%) participantes estavam matriculados no 2º ano, sete (43,8%) no 3º ano, quatro (25%) no 4º ano e um (6,3%) no 5º[11] ano.

Quadro 1 – Características dos participantes

Participante	Idade (anos)	Sexo	Período Graduação	Tempo PIBID (meses)	Grupo Escola	Ano
EB01	22	Masculino	4º ano	22	Escola Municipal	2015
EB02	19	Masculino	2º ano	7	Escola Estadual	2015
EB03	32	Feminino	4º ano	22	Escola Estadual	2015
EB04	22	Feminino	3º ano	16	Escola Estadual	2015
EB05	21	Feminino	4º ano	22	Escola Estadual	2015
EB06	22	Masculino	3º ano	9	Escola Municipal	2015
EB07	21	Masculino	3º ano	16	Escola Municipal	2015
EB08	21	Feminino	2º ano	10	Escola Municipal	2015
EB09	23	Feminino	4º ano	22	Escola Municipal	2015
EB10	22	Feminino	3º ano	8	Escola Municipal	2016
EB11	21	Feminino	2º ano	8	Escola Estadual	2016
EB12	20	Masculino	3º ano	8	Escola Municipal	2016
EB13	19	Masculino	2º ano	8	Escola Estadual	2016
EB14	21	Masculino	3º ano	8	Escola Municipal	2016
EB15	23	Masculino	5º ano	9	Escola Estadual	2016
EB16	20	Feminino	3º ano	8	Escola Municipal	2016

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 16 participantes, nove (56,3%) foram bolsistas em 2015 e sete (43,8%) em 2016. Como mencionado anteriormente, o projeto funciona com dez bolsistas. Em 2015, devido a diferentes motivos, houve substituições de bolsistas, o que acarretou na não inclusão de um bolsista na amostra de participantes uma vez que não havia dados suficientes sobre ele. No início de 2016, quatro bolsistas do grupo de 2015 se formaram e foram substituídos, e outros três pediram para sair do projeto, por motivos diversos, como opção pela bolsa de iniciação científica, empregabilidade, entre outros. Dessa maneira, em 2016 tivemos um novo grupo formado por sete novos bolsistas, e três bolsistas remanescentes do grupo de 2015. Essa substituição ocorreu até quarta semana de desenvolvimento do projeto em 2016. Nesta pesquisa, os dados dos estudantes bolsistas remanescentes de 2015 não foram incluídos na amostra de 2016. Portanto, os dois grupos são distintos.

[11] Já é diplomado como bacharel e agora complementa sua formação em licenciatura em Educação Física

4.3. Instrumentos

Se optou por usar nesta pesquisa três instrumentos: relatórios pessoais semanais (semanários); escala de fontes de autoeficácia docente e portfólios reflexivos como meios para obtenção de informação da pesquisa. Para cada instrumento há um conjunto de orientações com o objetivo de fornecer diretrizes iniciais para a elaboração dos relatórios. A seguir, apresentamos cada um dos instrumentos, considerando a função no estudo, a composição, a forma de registro e as orientações para o preenchimento.

a) Relatório pessoal semanal (Semanários), esse instrumento teve por objetivo registrar o desenvolvimento da crença de autoeficácia docente e também as informações valorizadas pelos participantes como importantes para essa avaliação. Esse instrumento é composto por duas dimensões: percepção da própria capacidade para o ensino (escala de autoeficácia docente) e autorreflexão sobre os processos de desenvolvimento pessoal e profissional para as aulas da semana a que se refere o semanário.

Utilizou-se a escala de autoeficácia docente proposta por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) em sua versão curta de 12 itens, em formato *Likert* de 10 pontos (1 para “nada capaz” e 10 para “muito capaz”), composta por três dimensões relacionadas à capacidade de elaborar e executar estratégias instrucionais, capacidade de gerenciamento de classe e capacidade para promover o engajamento do estudante. A dimensão da eficácia para uso de estratégias instrucionais avalia o quanto o professor se percebe capaz de selecionar, utilizar e adaptar estratégias de ensino e avaliação em suas aulas. Exemplo de item dessa dimensão é “Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula?”. A dimensão do gerenciamento de classe se preocupa em identificar o quanto o professor se percebe capaz de gerir o comportamento dos alunos durante a aula, de maneira que respeitem as regras propostas e consiga supervisionar os alunos de maneira satisfatória. Um exemplo de item dessa dimensão é “Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo (que costuma interromper a aula) dos alunos em sala de aula?”. Por fim, a dimensão do engajamento dos alunos avalia o quanto o professor se sente capaz de promover a motivação e interesse dos alunos na própria aprendizagem, como exemplifica o item “Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares?”.

Essa escala foi traduzida e adaptada ao contexto nacional por Casanova e Azzi (2015). Neste estudo, essa escala obteve índices de confiabilidade elevados, calculado pelo Alfa de Cronbach (0,85). Quanto às subescalas, o manejo de classe e engajamento do estudante apresentaram bons níveis de confiabilidade com valores altos de Alpha de Cronbach (0,86 e 0,80, respectivamente). A subescala estratégias instrucionais apresentou nível de confiabilidade mais baixo, mas aceitável, com o Alpha de Cronbach de 0,62.

Quanto à autorreflexão, havia uma pergunta disparadora para cada dimensão da escala de autoeficácia docente, em que o participante deveria descrever o que o levou a se avaliar daquela forma na escala, ou seja, quais informações havia considerado no momento em que respondeu à escala de autoeficácia docente. Por exemplo, para a dimensão do engajamento do aluno, a pergunta era “O que penso sobre minha capacidade de engajar os estudantes?”. A instrução passada aos participantes era para que refletissem sobre como eles percebiam as vivências de aprendizagem durante a regência das aulas em relação à própria capacidade de ensinar, e as dimensões da autoeficácia docente.

Havia também questões sobre a maneira como se prepararam para ensinar na respectiva semana em que o semanário era preenchido, bem como a avaliação que faziam sobre a maneira que se prepararam e os resultados obtidos na regência na escola. A título de exemplificação, a seguinte orientação se relacionou a maneira de preparação para a regência e compunha a dimensão autorreflexiva do semanário: “Descreva como você se preparou para ensinar o que você planejou”.

b) Escala de fontes de autoeficácia docente, proposta por Iaochite e Azzi (2012) foi utilizada em três momentos, no início, no meio e ao final do semestre junto aos participantes. Essa escala Likert de 6 pontos (1 para “totalmente falso” e 6 para “totalmente verdadeiro”) é composta por 16 itens, divididos em quatro dimensões que representam as fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997). Neste estudo, seguiu-se a estrutura teórica do instrumento proposta por Iaochite e Azzi (2012). Contudo, foram identificados dois itens não correlacionados com o total da respectiva escala e cuja saída levava a melhorar significativamente a confiabilidade da escala. Trata-se do item 12 (“A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar”) da dimensão “estados fisiológicos e afetivos”, e do item 11 (“Receber

comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar").

Após as exclusões dos itens, os resultados apontam para níveis aceitáveis de confiabilidade com o Alpha de Cronbach de 0,78 na dimensão Estados fisiológicos e afetivos, 0,67 na dimensão Persuasão verbal, de 0,72 na dimensão Experiências vicárias e de 0,69 na dimensão Experiências diretas.

c) portfólio dos estudantes bolsistas produzidos a partir da participação no projeto PIBID. Optou-se pelo portfólio também como instrumento de coleta de dados, pois é um documento nos quais os estudantes individualmente reportaram sobre suas atividades, experiência e reflexões. Nessa direção, para os estudantes, o portfólio assumiu uma característica formativa, autorreflexiva e autoavaliativa da aprendizagem (SENNE; RIKARD, 2004). Há, ainda, a indicação de que a produção de um portfólio seja uma oportunidade para que o estudante reflita sobre as crenças que afetam sua própria capacidade para lidar com as demandas da docência (VILLAS BOAS, 2005; BERRILL; ADDISON, 2010).

Nesta pesquisa o portfólio foi organizado em duas seções: plano de aula e descritivo-reflexiva. O plano de aula, além de incluir o planejamento, também contemplava anotações pessoais dos bolsistas acerca do desenvolvimento da aula ministrada na escola. A parte descritiva-reflexiva era para que os estudantes bolsistas pudessem apresentar e descrever suas memórias e vivências dentro do PIBID e refletir acerca da experiência e significado atribuídos às vivências.

A porção descritiva-reflexiva consistiu de: caracterização pessoal; formação profissional; planejamento; gerenciamento de sala; avaliação; práticas inclusivas e necessidades especiais; interesse pessoal e áreas do currículo; tecnologia; e conclusão. Houve, além da produção de informação para esta pesquisa, a intencionalidade de que a narrativa nesse processo pudesse ser um indicativo de aprendizagem (PRADO; MORAIS; ARAÚJO, 2011) tanto para o coordenador do subprojeto, quanto para os participantes (SENNE; RIKARD, 2004). Acreditamos, assim como indicam Prado e Soligo (2007), que as ações possuem razões, e dessa maneira, as narrativas quando escritas são motivadas por crenças, desejos, teorias e valores pessoais.

Dessa forma, o portfólio se apresentou, para esta pesquisa, como fonte rica de informações, por se constituir em uma possibilidade concreta de registro e de reflexão final, alicerçada nas experiências de ensino e de supervisão ao longo de

todo o processo em que o estudante participou do PIBID. Assim, se acredita que o portfólio seja um instrumento que permite ao futuro professor, ao narrar suas vivências, torná-las experiências, tanto como fonte de informação para constituir a própria capacidade para ensinar, bem como apreender aspectos sobre a própria preparação para o ensino, enquanto aprende como ensinar.

4.4. Coleta de Dados

Respeitando-se os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, informamos que esta pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Instituto de Biociências da Unesp/IB/Rio Claro, e aprovada sob o protocolo número 1.202.696.

Os estudantes bolsistas foram convidados a participar da pesquisa em uma das reuniões coletivas do projeto. Nessa oportunidade, os objetivos da pesquisa foram explanados e as dúvidas esclarecidas. Após o aceite dos estudantes bolsistas, os mesmos preencheram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, aceitando e autorizando o uso das informações por eles fornecidas, para a realização desta pesquisa.

A coleta de dados se deu em dois processos distintos. O primeiro pela produção dos semanários e o segundo pela elaboração dos portfólios. Os planos de aula e os semanários foram coletados semanalmente, durante o segundo semestre de 2015 e durante o ano de 2016, via tarefa a ser realizada e enviada pela plataforma Canvas. Após a segunda semana de coleta dos dados (setembro de 2015), por sugestão do pesquisador, e anuência dos coordenadores, supervisores e bolsistas, o semanário de bordo passou a ter um formato digital. Optou-se pelo uso da ferramenta “Formulários do Google” em integração à tarefa do Canvas. Assim, o link para acessar o semanário de bordo via formulário foi disponibilizado dentro das tarefas semanais no Canvas. Tal mudança possibilitou aos bolsistas o preenchimento do semanário também a partir de seus *smartphones* e *tablets*, além do computador.

Conforme combinado com os participantes, tanto os semanários como os planos de aula eram enviados durante a semana, colocados na plataforma Canvas, encerrando-se o prazo aos domingos às 23h59m. Os participantes de 2015 completaram 10 semanas de participação no projeto. Contudo, como houve

semanas com feriados, congressos, festejos nas escolas, entre outros, obtivemos no máximo 8 semanários e um mínimo de 5 semanários de cada participante, totalizando 64 semanários.

Com a turma de 2016, a primeira seção de preenchimento dos semanários ocorreu somente na quinta semana do desenvolvimento do projeto, devido aos procedimentos de seleção e substituição dos bolsistas de 2015. Portanto, a partir da semana cinco de desenvolvimento do projeto, a turma de 2016 completou um total de 26 semanas, variando entre 21 no máximo e 10 no mínimo, totalizando 118 semanários. Cabe destacar aqui, como mencionado na apresentação dos participantes, que os dados utilizados nesta pesquisa são de participantes distintos em 2015 e 2016. Assim, temos um total de 182 semanários. Destaca-se que, mesmo utilizando a ferramenta “Formulários do Google” para a coleta de dados, todos os participantes receberam uma versão em *word* de seus semanários enviados pela plataforma. Essa decisão foi tomada pelo pesquisador e coordenador do projeto uma vez que esses semanários também se constituem uma forma de instrumento formativo para os participantes, que poderiam ser usados como fonte de consulta para a produção da parte narrativa do portfólio.

Os portfólios foram elaborados pelos bolsistas e entregues em janeiro de 2016 (para os participantes de 2015) e dezembro de 2016 (para os participantes de 2016).

4.5. Procedimento de análise dos dados

Como apontado anteriormente, esta pesquisa é de natureza mista, apresentando dados quantitativos e qualitativos que se complementam. Nesta seção apresentamos os procedimentos adotados para o processo de análise tanto dos dados quantitativos como dos dados qualitativos.

Análise dos dados quantitativos

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

A confiabilidade das escalas de autoeficácia docente (versão curta) e de fontes de autoeficácia foi estudada através do Alfa de Cronbach, da análise das correlações entre os itens de cada dimensão e da correlação de cada item com o total da escala sem o item (correlação item-total corrigida). Foram seguidas as recomendações propostas por Hair Jr. et al. (2014): Alpha de Cronbach superior a 0,70 (aceitável acima de 0,60), correlações item-total corrigidas superiores a 0,30. Foi também verificado se a saída de um item melhorava a confiabilidade da escala (Alpha de Cronbach sem o item).

Devido à reduzida dimensão da amostra e da não normalidade da maior parte das variáveis (Testada com o Teste de Shapiro-Wilk), foram utilizados testes não paramétricos para dar resposta às perguntas da pesquisa. Assim, foi utilizado o Teste de Mann-Whitney para a comparação dos escores das escalas de autoeficácia docente e de fontes de autoeficácia docente quanto ao gênero, ao ano de participação no PIBID e ao tipo de escola. Para a comparação dos escores entre os três momentos avaliados (início, durante e final) foi utilizada a ANOVA de Friedman.

Nos resultados dos testes estatísticos inferenciais foi considerado um nível de significância de 5%, ou seja, as diferenças foram consideradas estatisticamente significativas quando o valor de significância foi inferior a 0,05 ($p < 0,05$).

Análise dos dados qualitativos

A apreciação dos dados advindos dos semanários e portfólios se fez por meio da análise qualitativa e codificação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014; SALDAÑA, 2016), bem como pelo procedimento de microanálise (BANDURA; REESE; ADAMS, 1982; CLEARY, 2011; DIBENEDETTO; ZIMMERMAN, 2013) e realizada com suporte do *software* Nvivo[12] em sua versão 11. Lançando mão dessa técnica, é possível compreender além do que é falado, tornando explícito o que se encontra nas palavras, neste caso, representado pelo conjunto de informações fornecidas nos semanários e portfólios dos participantes. Ou seja, procura-se dar sentido à características que circundam um fenômeno social (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014), pois, procura "explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas" (OLIVEIRA et al., 2003, p. 13–14).

[12] Licença adquirida com recursos da reserva técnica da bolsa de doutorado.

Devido a demanda do processo analítico em pesquisa qualitativa, recentemente, pesquisadores em diferentes contextos têm lançado mão de *softwares* que auxiliam no processo de análise, como Benites (2012), Lage (2011) e Ramos e Faria (2012), para citar alguns exemplos. Nesta pesquisa como ferramenta de suporte utilizamos o *software* Nvivo de análise qualitativa. A escolha por essa ferramenta se deu devido às funcionalidades do *software*, que permite o manuseio de diferentes tipos de fontes de informação (*word*, *excel*, PDF, vídeos, áudios, entre outros), pesquisas de palavras e grupos de palavras, contextos, entre outros, bem como da proximidade do pesquisador com o *software*, o qual também foi utilizado na pesquisa de mestrado (COSTA FILHO, 2014).

No desenvolvimento da análise qualitativa foram realizados três processos, a saber: a pré-análise, a condensação do material e o tratamento, inferência e a interpretação dos dados. A pré-análise é composta por elementos como a leitura superficial, escolha dos documentos, elaboração de indicadores e preparação do material (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014), sendo que não precisam ocorrer numa sequência linear. Quanto à organização, os dados foram tabulados, dispostos por participante e editados de tal modo que foi possível seu manuseio no ambiente do *software* Nvivo 11. O processo de edição dos arquivos se faz necessário uma vez que o *layout* dos dados e o formato dos arquivos podem facilitar ou dificultar o manuseio no ambiente do *software*. Por exemplo, dados dispostos em planilhas do *excel* são manuseados e trabalhados de maneira diferente de dados em um texto corrido no formato *word*. Se iniciado o processo de análise com os dados gerados em um tipo de arquivo e houver uma limitação (busca por palavra, contexto, etc.), é necessário reiniciar a análise, uma vez que seria necessário trocar a fonte de dados. Por isso é importante ao pesquisador compreender o que se pretende responder, as estratégias para tal, bem como as diferentes ferramentas e uso do *software*.

Nesse processo também ocorreu a leitura flutuante dos dados, momento em que o pesquisador rascunha suas primeiras ideias e impressões de possíveis fatos e acontecimentos apresentados nos documentos, com o intuito de desenvolver os primeiros códigos do livro de códigos para a análise dos dados. Para Saldaña (2016), o desenvolvimento desse instrumento é um dos processos mais importantes da análise qualitativa por permitir ao pesquisador dar sentido aos dados.

O processo de elaboração do livro de códigos (Apêndice A) pode ocorrer a *priori* ou *posteriori*, de maneira dedutiva, indutiva ou ambas. “Como a indução e a

dedução são procedimentos de pesquisas dialéticos e não mutuamente exclusivos" (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014, p. 238), utilizamos ambos para a construção do livro de códigos. Os códigos a *priori* foram estabelecidos baseados na teoria social cognitiva, em especial nos resultados de pesquisas sobre autoeficácia e fontes de autoeficácia docente. Esses códigos, de maneira geral, refletem o significado da categoria, por exemplo, as fontes de autoeficácia. Com o desenrolar da análise dos dados, outros códigos foram identificados e incluídos, bem como outros foram condensados ou aglutinados, e no final resultaram no livro de códigos. Neste processo indutivo foram utilizados os procedimento de codificação Descritivo e *In Vivo* (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014; SALDAÑA, 2016).

O procedimento Descritivo resume em uma palavra ou um termo curto o conteúdo de um dado qualitativo (SALDAÑA, 2016). A título de exemplo, o seguinte excerto "Quando a aula realmente é boa e flui como planejada não dá para negar que fico mais confiante quanto a minha capacidade de gerir a classe. Foram poucos os casos disruptivos hoje, mas os que tiveram foram solucionados rapidamente" (Estudante bolsista 01, Semanário 05, 2015) foi codificado como "Sucesso", e depois aglutinado a categoria "Experiência direta/Positiva". Já a codificação *In Vivo* utiliza a própria fala/escrita dos participantes para nomear os códigos. A título ilustrativo desse procedimento, o excerto "Me senti capaz de usar estratégias diversificadas nas aulas dessa semana, até mesmo quando utilizamos o caderninho[13]. Acredito que esse aspecto me favoreceu por eu ter um grande domínio do conteúdo" (Participante 05, Semanário 02, 2015), foi codificado como "Domínio do conteúdo", que depois foi aglutinado à categoria "Experiência direta/Positiva". Cabe ressaltar que o livro de códigos não engessa o processo analítico, pelo contrário, dá validade pois é necessário que o pesquisador conheça seus dados, seus objetivos, bem como as estratégias de análise selecionadas (SALDAÑA, 2016).

A fase de condensação dos dados consistiu em leituras mais profundas e extensivas do material e culminaram na identificação das unidades de registro e contexto (códigos), que representam uma palavra, uma frase ou um trecho mais longo do documento analisado e no final, compuseram o livro de códigos. Esse procedimento também é conhecido como redução de dados, e permite ao pesquisador selecionar e manusear somente as informações relevantes para o

[13] Caderno referente ao Currícul o do Estado de São Paulo (http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo).

cumprimento do objetivo da pesquisa. As unidades de contexto têm por objetivo identificar as unidades de registro e em que lugar elas ocorrem, pois, assim, permitem sua compreensão. São essas unidades que quando aglutinadas por temas e ideias próximas, compõem as categorias ou eixos de análise (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014; SALDAÑA, 2016).

O tratamento dos dados, compreendeu a organização das informações em categorias ou temas para explorações e inferências do investigador e representou o terceiro passo da análise. Para a realização desta etapa, lançamos mão da triangulação de método e dados (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007). A primeira, considerando os instrumentos utilizados e que foram escolhidos considerando os seus benefícios e possibilidade de resposta às perguntas de pesquisa, e a segunda considerando os dados advindos desses instrumentos (Figura 2). Quanto a triangulação dos dados, utilizamos, quando possível, informações das escalas em conjunto com as informações qualitativas para compor uma análise mais aprofundada.

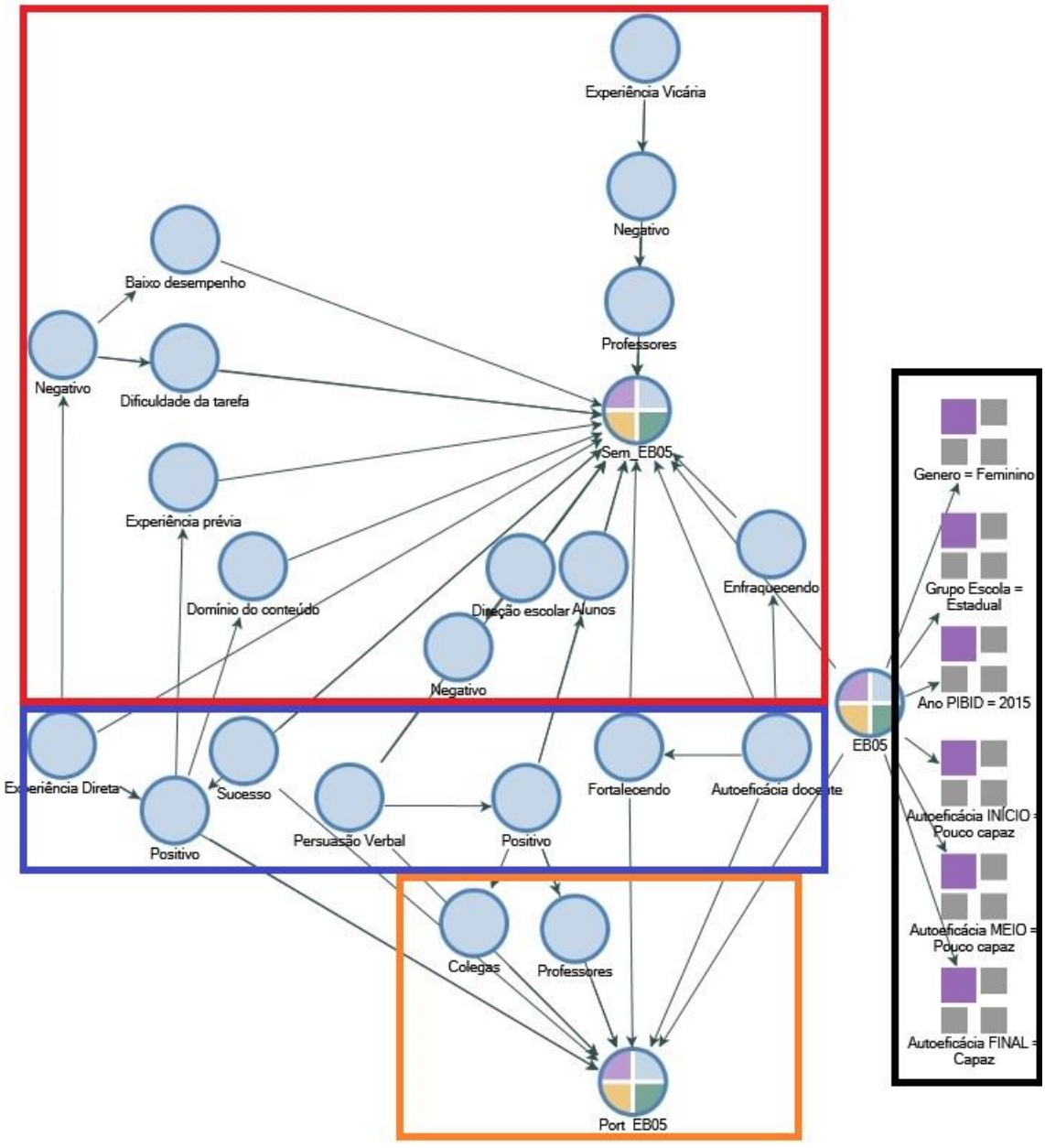
Foi neste processo que as categorias de análise foram construídas e “dizem respeito às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, à objetividade e à produtividade” (BENITES et al., 2016).

Para ilustrar esse processo, utilizemos como exemplo o procedimento realizado com a estudante bolsistas 05. A Figura 2 também representa a proposta de análise para os dados. Os círculos coloridos identificam a fonte dos dados (semanários, portfólios, escalas). Os círculos azuis representam os dados qualitativos codificados, enquanto os quadrados coloridos (roxo e cinza) representam os dados quantitativos. As setas indicam a origem da fonte de dados dos códigos e de certa maneira representam o movimento de triangulação dos dados para responder às perguntas de pesquisa.

Para exemplificar de maneira mais objetiva a triangulação dos dados, no retângulo na cor preta, temos os dados quantitativos (escalas) e nominais (variáveis investigadas). Esses dados informam a percepção de capacidade da participante, considerando o período de participação no projeto PIBID, bem como a relação com suas variáveis pessoais (sexo) e contextuais (nível de ensino e ano de participação no PIBID). Para a triangulação desses dados, investigamos se a percepção de autoeficácia docente dos participantes tem relação com os relatos referentes ao aumento ou diminuição da percepção da crença (dados obtidos pelos semanários),

bem como com os relatos sobre as fontes de autoeficácia (dados obtidos pelos semanários e pelos portfólios).

Figura 2 – Procedimento de triangulação de método e dados.



Fonte: Dados da pesquisa.

No retângulo de cor vermelha estão os códigos que representam os dados qualitativos obtidos a partir das informações advindas dos semanários da estudante bolsista 05 durante o ano de 2015 (oito semanários). Esses códigos se referem ao enfraquecimento da crença, experiência vicária negativa, experiências diretas negativas e positivas, e persuasão verbal negativas e positivas. No retângulo laranja

estão os dados codificados das informações advindas do portfólio confeccionado pela estudante bolsista em questão. Essas se referem à persuasão verbal positiva. Por fim, no retângulo azul, encontramos os dados que foram categorizados a partir das informações constantes nos semanários e portfólios. Esses se referem ao fortalecimento da autoeficácia docente, persuasão verbal positiva, e experiência diretas positivas.

Microanálise do desenvolvimento da autoeficácia docente

Para o procedimento de microanálise dos dados foram selecionados oito estudantes bolsistas, quatro do grupo de 2015 e quatro do grupo de 2016. Como critério de seleção foram adotados de forma cumulativa: possuir informações sobre as quatro fontes de autoeficácia e possuir mais dados codificados; em caso de empate entre dois ou mais participantes, selecionou-se aquele em que os dados foram codificados em mais códigos. Tal procedimento possibilitou obter o maior número possível de informações que permitiram compreender o desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões junto aos participantes selecionados.

A microanálise da autoeficácia foi primeiramente utilizada por Bandura, Reese e Adams (1982), para demonstrar o papel preditivo da crença de eficácia pessoal e comportamentos subsequentes junto a participantes fóbicos. Em uma escala hierárquica composta por itens relativos desde a aproximação até ao manuseio de cobras, os participantes descreviam o quanto eram capazes de realizar tais ações, e subsequente, deveriam realizar tais ações. Os autores encontraram elevado grau de congruência entre o que os participantes relataram ser capazes de fazer, e o que conseguiram realmente fazer. Dessa maneira, os dados demonstraram a capacidade preditiva da autoeficácia para a realização de determinadas ações. Além disso, encontraram relações inversas entre a crença de eficácia pessoal e a ativação do medo, ou seja, os participantes que se diziam mais capazes, sentiam menos medo, e consequentemente, conseguiram realizar mais ações do que os participantes que relataram menor autoeficácia e mais ativação do medo. Em busca acerca de estudos sobre autoeficácia, não foi encontrada outra pesquisa que tenha utilizado a microanálise como método de investigação.

Estudos que utilizam a microanálise têm ocorrido junto ao constructo da autorregulação da aprendizagem (CLEARY, 2011; DIBENEDETTO; ZIMMERMAN,

2013; KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2002; MCPHERSON et al., 2017). Como explica Cleary (2011) a proposta analítica de Bandura permitia uma avaliação individualizada, que captava diferentes processos autorregulatórios e era contextualmente adequada.

Isso ajudou a microanálise a se popularizar nos estudos sobre autorregulação da aprendizagem. O protocolo de microanálise da autorregulação consiste em perguntas breves, que podem ser abertas e fechadas, e devem relacionar-se diretamente a tarefa a ser realizada (DIBENEDETTO; ZIMMERMAN, 2013). As perguntas devem ser os sobre processos psicológicos em momentos específicos.

Para seu maior efeito,

> “deve ser administrado em uma sequência temporalmente apropriada; isto é, os processos da fase de planejamento precisam estar ligados à dimensão “antes” de um evento, processos de desempenho à dimensão “durante” e auto-reflexão à dimensão “depois” (CLEARY, 2011, p. 334, tradução nossa).

Bandura, Reese e Adams (1982) utilizaram a microanálise para demonstrar o poder preditivo da autoeficácia para a realização de tarefas. Neste estudo, propõe-se o uso da microanálise para a investigação das fontes que formam a autoeficácia docente, para compreender quais e como as diferentes experiências ajudaram os estudantes bolsistas a desenvolver suas crenças de eficácia pessoal. Nesse sentido, a avaliação de capacidade via semanários ocorreu após as experiências e atividades desenvolvidas na escola. Como poderá ser visto, tal estratégia se mostrou adequada para se responder às perguntas da pesquisa.

No processo de análise, foram utilizados os dados quantitativos obtidos pelas escalas, para identificar as flutuações da crença, e em seguida, os dados qualitativos dos semanários e portfólios eram analisados a fim de identificar quais as situações que promoveram e quais diminuíram a autoeficácia docente dos participantes. Nesse passo, cabe mencionar que apenas as informações em que os estudantes bolsistas mencionaram ter influenciado o julgamento de autoeficácia foram consideradas e codificadas, pois, como explicou Bandura (1997, p. 115), nem toda situação de vida é fonte de autoeficácia. Uma informação, para influenciar a autoeficácia, precisa ser selecionada e pesada pelo indivíduo, e somente depois desse processo, ela integrará, ou não, a avaliação pessoal de capacidade para realizar determinada tarefa.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados estatísticos do desenvolvimento da autoeficácia docente

Neste bloco, serão apresentados os resultados das análises estatísticas, a partir das perguntas que os resultados respondem.

a) O quão autoeficazes os estudantes de educação física participantes de um programa de iniciação à docência se percebem para ensinar educação física na escola ao longo do PIBID?

Na Tabela 1 são apresentados os resultados da análise descritiva (média e desvio-padrão) das dimensões da autoeficácia docente e a comparação entre os três momentos avaliados. A hipótese de que a percepção de capacidade ao final da participação seria maior se confirma parcialmente. Os resultados mostram que os participantes apresentam farça moderada a elevada de percepção de autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. Também é possível verificar um aumento na força da autoeficácia entre o momento inicial e o momento final. Contudo, não existiram diferenças significativas entre os três momentos, nem na autoeficácia docente nem em nenhuma das suas dimensões ($p > 0,05$).

Tabela 1 – Caracterização e comparação da Autoeficácia Docente (AED-curta) entre os três momentos, no total da amostra.

Escala e dimensões	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***P***
Autoeficácia docente	7,26 (0,59)	7,50 (0,63)	7,78 (0,92)	0,209
Estratégias instrucionais	7,58 (0,83)	7,88 (0,72)	8,17 (1,09)	0,204
Manejo de classe	7,40 (0,91)	7,36 (0,74)	7,59 (0,95)	0,302
Engajamento do estudante	6,91 (0,80)	7,39 (0,85)	7,72 (1,12)	0,108

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação da autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 4 e 6; Final = entre semanas 8 e 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = entre semanas 13 e 14; Final = entre semanas 23 e 30.
Fonte: Dados da pesquisa.

b) Quais são as fontes de informação que formam a autoeficácia docente para ensinar educação física na escola no âmbito do PIBID?

Quanto a constituição dessa crença, na Tabela 2 são apresentados os resultados da análise descritiva (média e desvio-padrão) das dimensões da escala de fontes de autoeficácia docente e a comparação entre os três momentos avaliados. A hipótese de que a experiência direta de ensino seria mais valorizada

pelos participantes não se confirmou. Os resultados mostram que num primeiro momento, às experiências vicárias (M = 4,91) foram atribuídas os escores médios mais elevados pelos estudantes bolsistas, seguida da persuasão verbal (M = 4,86). Na segunda avaliação, em diante, a persuasão passou a ser a fonte com maior média (M = 4,89; M = 5,08, respectivamente) em comparação às outras fontes de autoeficácia, segundo os estudantes bolsistas. Destaca-se também o aumento do escore médio dos estados fisiológicos e afetivos. Esses resultados devem ser melhores explorados, uma vez que nessa análise mais macro não existiram diferenças significativas entre os três momentos em nenhuma das fontes de autoeficácia ($p > 0,05$).

Tabela 2 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia docente entre os três momentos, no total da amostra.

Fontes de autoeficácia	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p***
Experiências diretas	4,73 (0,65)	4,73 (0,80)	4,84 (0,84)	0,895
Experiências vicárias	4,91 (0,77)	4,71 (0,80)	4,53 (0,56)	0,410
Persuasão verbal	4,86 (0,92)	4,89 (0,82)	5,08 (0,64)	0,909
Estados fisiológicos e afetivos	3,83 (1,09)	3,86 (1,24)	4,25 (1,00)	0,655

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação das fontes de autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 6 e 7; Final = semana 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = semana 13; Final = não responderam ao instrumento.
Fonte: Dados da pesquisa.

e) Em que medida as crenças e fontes de autoeficácia docente estão associadas com características pessoais e de contexto dos participantes do projeto PIBID no campo da educação física?

Procedendo às análises por sexo (Tabela 3), houve uma evolução significativa apenas na autoeficácia docente para os bolsistas do sexo masculino (M = 7,18; M = 7,73; M = 7,88, $p = 0,044$). Não foram encontradas diferença significativa entre início, durante e final em relação ao sexo para as três dimensões da autoeficácia docente ($p > 0,05$). A comparação mostra que existiram diferenças significativas ($p = 0,015$) apenas na dimensão de manejo de classe, com os participantes do sexo masculino (M = 7,83; DP = 0,60) apresentando um escore mais elevado do que os do sexo feminino (M = 6,90; DP = 0,57) no momento intermediário. Tais resultados confirmam parcialmente a hipótese de que não haveria

diferença entre sexo na percepção de capacidade para ensinar educação física na escola.

Tabela 3 – Caracterização e comparação da autoeficácia docente entre os três momentos, por sexo.

Escala e dimensões	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p*** (diferenças entre momento)
Autoeficácia docente				
Feminino	7,33 (0,55)	7,27 (0,42)	7,68 (0,80)	0,446
Masculino	7,18 (0,65	7,73 (0,74)	7,88 (1,08)	**0,044**
p (diferenças entre sexo)	0,597	0,170	0,343	
Estratégias instrucionais				
Feminino	7,75 (0,71)	7,79 (0,62)	8,00 (1,01)	0,343
Masculino	7,42 (0,96)	7,96 (0,84)	8,33 (1,21)	0,417
p (diferenças entre sexo)	0,491	0,832	0,310	
Manejo de classe				
Feminino	7,38 (1,20)	6,90 (0,57)	7,53 (0,94)	0,131
Masculino	7,43 (0,57)	7,83 (0,60)	7,65 (1,01)	0,074
p (diferenças entre sexo)	0,671	**0,015**	0,916	
Engajamento do estudante				
Feminino	7,00 (0,68)	7,31 (0,58)	7,63 (0,82)	0,587
Masculino	6,81 (0,94)	7,47 (1,09)	7,81 (1,41)	0,074
p (diferenças entre sexo)	0,490	0,751	0,493	

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação da autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 4 e 6; Final = entre semanas 8 e 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = entre semanas 13 e 14; Final = entre semanas 23 e 30.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao ano de participação no projeto (Tabela 4), existiu evolução significativa entre os três momentos avaliados entre os estudantes bolsistas de 2015 para as dimensões do uso de estratégias instrucionais (M = 7,30; M = 7,93; M = 8,59, p = 0,001) e de engajamento do estudante (M = 6,75; M = 7,42; M = 8,22, p = 0,034). Não se observou diferença na evolução da autoeficácia para a dimensão do manejo de classe. Quanto a comparação entre os participantes de 2015 e 2016, apenas se registaram diferenças significativas entre os dois grupos para a autoeficácia no engajamento do estudante no momento Final (p = 0,043), com os estudantes bolsistas de 2015 (M = 8,22; DP = 0,98) apresentando escores mais elevados do que os de 2016 (M = 7,07; DP = 0,99).

Tabela 4 – Caracterização e comparação da autoeficácia docente entre os três momentos, por ano de participação no projeto.

Escala e dimensões	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p*** (diferenças entre momento)
Autoeficácia docente				
2015	7,22 (0,64)	7,47 (0,57)	8,11 (0,83)	0,124
2016	7,30 (0,57)	7,53 (0,74)	7,35 (0,91)	0,618
p (diferenças entre anos)	0,670	0,750	0,124	
Estratégias instrucionais				
2015	7,30 (0,82)	7,93 (0,78)	8,59 (0,62)	**0,001**
2016	7,95 (0,73)	7,81 (0,69)	7,62 (1,35)	0,317
p (diferenças entre anos)	0,109	0,708	0,161	
Manejo de classe				
2015	7,64 (0,70)	7,27 (0,81)	7,64 (1,15)	0,809
2016	7,09 (1,09)	7,49 (0,68)	7,51 (0,69)	0,124
p (diferenças entre anos)	0,454	0,521	1,000	
Engajamento do estudante				
2015	6,75 (0,92)	7,42 (0,74)	8,22 (0,98)	**0,034**
2016	7,11 (0,63)	7,36 (1,03)	7,07 (0,99)	0,595
p (diferenças entre anos)	0,218	1,000	**0,043**	

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação da autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 4 e 6; Final = entre semanas 8 e 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = entre semanas 13 e 14; Final = entre semanas 23 e 30.
Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao nível de ensino, confirmou-se parcialmente a hipótese que de haveria diferença na percepção de autoeficácia em relação à ensinar para o Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II. Apesar de os bolsistas apresentarem elevação na autoeficácia de maneira geral, houve evolução significativa apenas no engajamento dos estudantes àqueles que realizaram suas atividades no Ensino Fundamental I (M = 7,03; M = 7,64; M = 7,92, p = 0,039) (Tabela 5). Também se observou que os bolsistas que realizaram as atividades nesse nível de ensino apresentaram escores mais elevados tanto na autoeficácia docente como na dimensão das estratégias instrucionais. Apesar disso, não existiu diferença significativa para esses valores em nenhum dos momentos avaliados ($p > 0,05$).

Tabela 5 – Caracterização e comparação da autoeficácia docente entre os três momentos, por nível de ensino.

Escala e dimensões	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p*** (diferenças entre momentos)
Autoeficácia docente				
Ensino Fundamental I	7,38 (0,60)	7,75 (0,50)	7,93 (0,51)	0,157
Ensino Fundamental II	7,09 (0,57)	7,18 (0,66)	7,58 (1,30)	0,867
p (diferenças entre escolas)	0,338	0,063	0,490	
Estratégias instrucionais				
Ensino Fundamental I	7,70 (0,77)	8,07 (0,66)	8,52 (0,82)	0,139
Ensino Fundamental II	7,43 (0,94)	7,62 (0,76)	7,71 (1,28)	0,895
p (diferenças entre escolas)	0,557	0,180	0,161	
Manejo de classe				
Ensino Fundamental I	7,56 (1,09)	7,64 (0,73)	7,51 (0,52)	0,368
Ensino Fundamental II	7,20 (0,63)	7,00 (0,62)	7,69 (1,37)	0,147
p (diferenças entre escolas)	0,219	0,121	0,749	
Engajamento do estudante				
Ensino Fundamental I	7,03 (0,81)	7,64 (0,66)	7,92 (0,78)	**0,039**
Ensino Fundamental II	6,75 (0,82)	7,07 (1,00)	7,46 (1,47)	0,867
p (diferenças entre escolas)	0,630	0,183	0,523	

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação da autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 4 e 6; Final = entre semanas 8 e 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = entre semanas 13 e 14; Final = entre semanas 23 e 30.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às fontes de constituição da autoeficácia docente, a análise por sexo (Tabela 6) mostra que estudantes bolsistas do sexo feminino mencionam a fonte da persuasão verbal como a mais forte durante a participação no PIBID, enquanto os estudantes bolsistas do sexo masculino apontam a fonte experiência vicária. Contudo, não existiram diferenças significativas entre os estudantes bolsistas do sexo feminino e os do sexo masculino em nenhuma das fontes de autoeficácia, nem para a evolução entre os três momentos quando considerada essa variável ($p > 0,05$).

Tabela 6 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia entre os três momentos, por sexo.

Fontes de autoeficácia	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p*** (diferenças entre momentos)
Experiências diretas				
Feminino	4,94 (0,70)	5,07 (0,76)	4,80 (1,05)	0,788
Masculino	4,46 (0,49)	4,25 (0,64)	4,92 (0,52)	0,210
p (diferenças entre sexo)	0,118	0,085	1,000	
Experiências vicárias				
Feminino	4,81 (0,98)	4,68 (0,91)	4,50 (0,64)	0,716
Masculino	5,04 (0,40)	4,75 (0,71)	4,58 (0,52)	0,482
p (diferenças entre sexo)	0,741	0,870	0,653	
Persuasão verbal				
Feminino	5,04 (0,88)	5,14 (0,86)	5,33 (0,67)	0,818
Masculino	4,61 (1,00)	4,53 (0,69)	4,67 (0,33)	0,996
p (diferenças entre sexo)	0,433	0,218	0,167	
Estados fisiológicos e afetivos				
Feminino	4,04 (1,28)	4,38 (1,18)	4,53 (1,22)	0,688
Masculino	3,56 (0,81)	3,13 (1,02)	3,78 (0,19)	0,649
p (diferenças entre sexo)	0,435	0,103	0,177	

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação das fontes de autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 6 e 7; Final = semana 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = semana 13; Final = não responderam ao instrumento.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 7 mostram que também não houve alteração significativa ao longo da participação no PIBID para as fontes de autoeficácia, nem entre os estudantes bolsistas de 2015, nem entre os de 2016 ($p > 0,05$). A comparação por ano de participação no projeto mostra que existiram diferenças significativas ($p = 0,046$) no escore dos estados fisiológicos e afetivos, com o grupo de 2015 (M = 4,43; DP = 0,94) apresentando um escore mais elevado do que o de 2016 (M = 4,23; DP = 0,94) no momento Início. Não se registraram diferenças significativas entre os participantes de 2015 e os de 2016 em mais nenhuma das fontes de autoeficácia em nenhum dos momentos ($p > 0,05$).

Tabela 7 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia entre os três momentos, por ano de bolsista.

Fontes de autoeficácia	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p*** (diferenças entre momentos)
Experiências diretas				
2015	5,00 (0,61)	4,72 (0,86)	4,84 (0,84)	0,865
2016	4,46 (0,60)	4,75 (0,79)	a)	0,448
p (diferenças entre anos)	0,122	1,000	-	
Experiências vicárias				
2015	4,75 (0,94)	4,41 (0,76)	4,53 (0,56)	0,628
2016	5,07 (0,59)	5,31 (0,52)	a)	0,339
p (diferenças entre anos)	0,896	0,059	-	
Persuasão verbal				
2015	4,76 (0,99)	4,75 (0,96)	5,08 (0,64)	0,730
2016	4,95 (0,91)	5,17 (0,43)	a)	0,848
p (diferenças entre anos)	0,796	0,439	-	
Estados fisiológicos e afetivos				
2015	4,43 (0,94)	4,25 (1,18)	4,25 (1,00)	0,954
2016	3,24 (0,94)	3,08 (1,10)	a)	0,702
p (diferenças entre anos)	**0,046**	0,125	-	

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. a) nenhum dos participantes do ano de 2016 respondeu à escala de fontes de autoeficácia no momento Final. Os momentos de avaliação das fontes de autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 6 e 7; Final = semana 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = semana 13; Final = não responderam ao instrumento.
Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, também não foram encontradas mudanças na percepção de influência das fontes de autoeficácia entre os estudantes bolsistas do Ensino Fundamental I, nem entre os participantes que realizaram as atividades no Ensino Fundamental II ($p > 0,05$). Os resultados da comparação entre os grupos mostram que os estudantes bolsistas no Ensino Fundamental II apresentaram escores mais elevados nas quatro fontes de autoeficácia em todos os momentos. Estudantes bolsistas no Ensino Fundamental I reportaram maior percepção de influência das informações advindas da fonte de experiências vicárias, enquanto os estudantes bolsistas do outro grupo reportaram a fonte de persuasão verbal como a mais influente. No entanto, as diferenças foram significativas apenas na persuasão verbal ao final ($p = 0,021$) e nas experiências diretas na avaliação intermediária ($p = 0,032$) (Tabela 8).

Com relação às fontes de autoeficácia, se confirma a hipótese de que não haveria diferença na valorização das informações nem em relação ao sexo nem em relação ao nível de ensino.

Tabela 8 – Caracterização e comparação das fontes de autoeficácia entre os três momentos, por nível de ensino.

Fontes de autoeficácia	**Início** M (DP)	**Durante** M (DP)	**Final** M (DP)	***p*** (diferenças entre momentos)
Experiências diretas				
Ensino Fundamental I	4,56 (0,59)	4,38 (0,74)	4,50 (0,81)	0,866
Ensino Fundamental II	4,96 (0,70)	5,44 (0,24)	5,42 (0,63)	0,468
p (diferenças entre escolas)	0,269	**0,032**	0,095	
Experiências vicárias				
Ensino Fundamental I	4,78 (0,93)	4,66 (0,90)	4,40 (0,52)	0,680
Ensino Fundamental II	5,08 (0,52)	4,81 (0,66)	4,75 (0,66)	0,465
p (diferenças entre escolas)	0,597	0,668	0,549	
Persuasão verbal				
Ensino Fundamental I	4,71 (0,93)	4,58 (0,75)	4,67 (0,24)	0,979
Ensino Fundamental II	5,06 (0,95)	5,50 (0,64)	5,78 (0,38)	0,376
p (diferenças entre escolas)	0,472	0,071	**0,021**	
Estados fisiológicos e afetivos				
Ensino Fundamental I	3,54 (0,89)	3,42 (1,04)	4,07 (0,43)	0,601
Ensino Fundamental II	4,22 (1,29)	4,75 (1,26)	4,56 (1,71)	0,705
p (diferenças entre escolas)	0,297	0,173	0,453	

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão. Os momentos de avaliação das fontes de autoeficácia para os participantes de 2015 foram: Início = semana 1; Durante = entre semanas 6 e 7; Final = semana 10. Para participantes de 2016 foram: Início = semana 5 (primeira semana dos participantes de 2016); Durante = semana 13; Final = não responderam ao instrumento.
Fonte: dados da pesquisa.

Em síntese, não foram encontradas mudanças significativas na autoeficácia docente, nem nas fontes de autoeficácia docente, entre os três momentos avaliados. Contudo, apesar de não significativo, se observou que tanto a autoeficácia, como suas dimensões, apresentaram maiores médias na última avaliação realizada com os estudantes bolsistas. Quanto as fontes, notou-se que, a persuasão verbal apresentou maior média escalar na terceira avaliação, enquanto a percepção dos estados fisiológicos e afetivos foi a única fonte que aumentou a média escalar nos três momentos avaliados. De outro lado, a experiência vicária, que obteve maior média escalar na primeira avaliação, apresentou declínio nas avaliações subsequentes.

Quanto às diferenças na autoeficácia e as variáveis investigadas, foi encontrado que os estudantes bolsistas do sexo masculino apresentaram evolução significativa entre a primeira e última avaliação, enquanto as bolsistas do sexo feminino, apesar de elevarem a percepção de autoeficácia docente, essa elevação não foi estatisticamente significativa. Também foi observado que os bolsistas do sexo masculino tiveramníveis significativamente maiores que os do sexo feminino para o manejo de classe, somente na avaliação intermediária. Não foram observadas diferenças em relação às fontes de autoeficácia em função do sexo. Contudo, as bolsistas mulheres apresentaram maior percepção de influência da persuasão verbal e dos estados fisiológicos e afetivos do que os bolsistas do sexo masculino. Estes, por sua vez, relataram maior influência das experiências vicárias para a avaliação da autoeficácia docente.

Quanto ao ano de participação no projeto, ambos os grupos apresentaram fortalecimento nos escores de autoeficácia docente. Contudo, somente os estudantes bolsistas de 2015 apresentaram uma evolução significativa para as dimensões de engajamento dos estudantes e uso de estratégias instrucionais, enquanto os estudantes bolsistas de 2016 sofreram uma diminuição não significativa da crença para o engajamento e uso de estratégias instrucionais. Na avaliação entre os grupos, os estudantes bolsistas de 2015 apresentaram crenças estatisticamente mais fortes para o engajamento dos estudantes na última avaliação quando comparados com seus pares de 2016. Quanto às fontes, observou-se apenas uma diferença significativa nos estados fisiológicos e afetivos, em que os estudantes bolsistas de 2015 perceberam maior influência dessa fonte na primeira avaliação.

Por fim, no que se refere ao desenvolvimento da autoeficácia docente por nível de ensino, ambos os grupos apresentaram evolução da crença, contudo, sem apresentarem diferenças significativas. Foi encontrada diferença significativa apenas na dimensão de engajamento do estudante dos bolsistas que realizaram as atividades no Ensino Fundamental I. Por outro lado, os estudantes bolsistas do Ensino Fundamental II perceberam mais influência das experiências diretas para a autoeficácia docente na avaliação intermediária, e da persuasão verbal na avaliação final.

Apesar do tamanho da amostra, esses resultados são interessantes pois mostram que houve algumas diferenças na percepção de capacidade entre os momentos avaliados, acompanhando o que é encontrado na literatura sobre

autoeficácia docente junto a futuros professores (ATAY, 2007; GURVITCH; METZLER, 2009; LIAW, 2009; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005). A partir desse cenário, pergunta-se: quais foram as experiências vividas durante o PIBID que ajudaram a compreender essas alterações da crença dos estudantes bolsistas? Qual é o lugar de que advém essas informações? Será que esse desenvolvimento é linear ou se apresenta de maneira inconstante? No próximo bloco de resultados, apresentamos os resultados da análise dos dados advindos dos semanários e portfólios, que nos ajudam a compreender o desenvolvimento da autoeficácia docente dos estudantes bolsistas participantes deste estudo.

5.2. Resultados qualitativos do desenvolvimento da autoeficácia docente

Neste bloco serão apresentados os resultados a partir da análise dos dados qualitativos advindos dos semanários e portfólios produzidos pelos participantes e que nos ajudam a compreender o desenvolvimento da autoeficácia docente dos estudantes bolsistas que participaram desta pesquisa. Para tanto, expomos em um primeiro momento, um panorama das situações que ajudaram a modificar a autoeficácia docente, identificando aquelas que promovem e que diminuem tal crença. A partir dessa macroanálise, procedemos à microanálise, apresentando uma análise qualitativa dos dados, em que selecionamos oito participantes (conforme critérios de seleção) para explorar mais a fundo as experiências que modificam a autoeficácia docente e em que situações elas ocorreram. Dessa maneira, procuramos responder as perguntas remanescentes do objetivo:

c) Quais são as situações que, de alguma forma, influenciam a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas para ensinar Educação Física na escola?;

d) Em quais situações e em quais momentos essas fontes são reportadas pelos estudantes bolsistas?

Identificamos citações relativas às quatro fontes de autoeficácia, tanto em situações que aumentam quanto em situações que diminuem a percepção de tal crença junto aos estudantes bolsistas, como pode ser observado na Tabela 9. De maneira geral, foram identificadas mais situações que promoveram a crença, a exemplo das experiências diretas de sucesso e de domínio do conteúdo a ser ensinado, e também da persuasão verbal realizada pelos alunos. Por outro lado, apesar de menos frequentes, foram encontradas situações em que os estudantes

bolsistas indicaram que tiveram sua autoeficácia docente abalada, principalmente pelas experiências diretas em que tiveram um mal desempenho e devido à dificuldade da tarefa, além de por conta da ativação de respostas fisiológicas aversivas quanto à prática de ensinar educação física na escola.

Porque identificamos diferentes aspectos que influenciam o desenvolvimento da autoeficácia, bem como procuramos entender como se dá esse processo, procedemos à microanálise dos dados, selecionando oito participantes para tal. Nos apoiamos em estudos de Bandura, Reese e Adams (1982), bem como nos de autorregulação que utilizam da microanálise como método de análise de dados para apresentar os resultados encontrados (CLEARY, 2011; DIBENEDETTO; ZIMMERMAN, 2013). Assim, o faremos individualmente, em ordem numérica dos bolsistas, começando por aqueles que participaram do PIBID em 2015 (EB02, EB04, EB05, EB08) e em sequência, os que participaram em 2016 (EB10, EB11, EB12, EB14).

Tabela 9 – Frequência de citações das fontes e aspectos das fontes de informação no desenvolvimento da autoeficácia docente dos estudantes bolsistas.

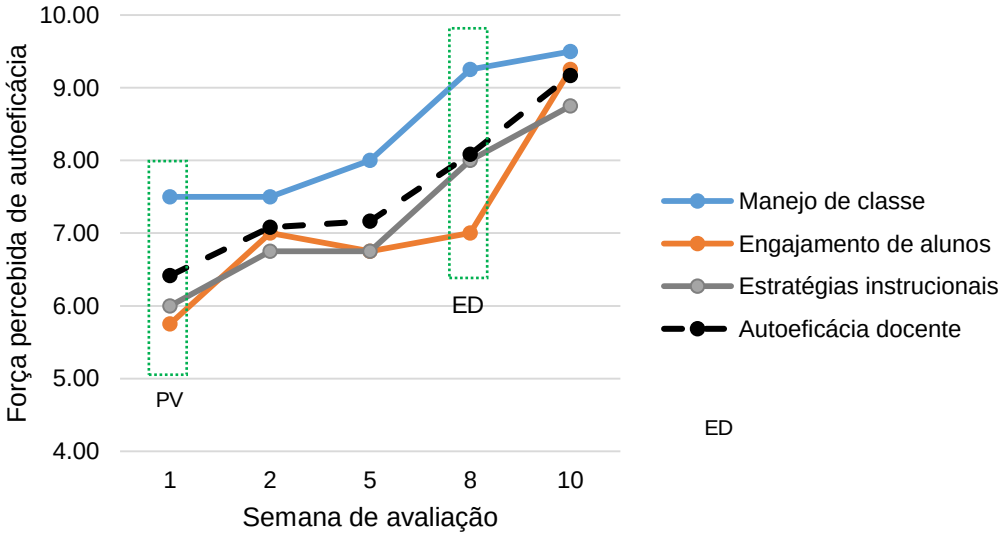
Categoria (fonte)	Efeito na crença	Aspectos	Total por fonte	Total por código	EB01	EB02	EB03	EB04	EB05	EB06	EB07	EB08	EB09	EB10	EB11	EB12	EB13	EB14	EB15	EB16
Estados Fisiológicos e Afetivos	Negativo	Respostas afetivas	5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
		Respostas físicas		1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
		Respostas fisiológicas		3	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	Positivo	Respostas afetivas	3	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
Experiência Direta	Negativo	Baixo desempenho	42	30	2	-	1	1	5	2	-	1	2	-	4	3	-	3	4	2
		Dificuldade da tarefa		10	-	-	-	4	1	-	-	2	-	-	1	-	-	-	1	1
		Falta de experiência		2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Positivo	Dificuldade da tarefa	96	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
		Domínio do conteúdo		13	-	1	-	1	3	-	-	-	-	3	-	2	1	1	1	-
		Experiência docente		9	-	-	1	-	-	-	-	3	-	1	-	3	1	-	-	-
		Experiência prévia		8	-	3	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-
		Sucesso		64	6	2	5	4	10	8	7	3	1	6	-	6	-	6	-	-
Experiência Vicária	Negativo	Professores	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Positivo	Colegas	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
		Professor supervisor		1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
		Professor universitário		1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Persuasão Verbal	Negativo	Direção escolar	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Positivo	Alunos	16	9	-	-	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	4	-	-
		Colegas		4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-
		Professores		3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-
Total por estudante bolsista (negativo)					2	-	1	5	8	2	-	7	4	-	6	3	-	3	5	3
Total por estudante bolsista (positivo)					7	8	7	6	16	9	8	7	2	15	3	12	5	11	2	-

Nota: Números se referem a frequência de citações encontradas nos semanários dos estudantes bolsistas.
Escala de cores: Tons de vermelho, amarelo e verde. Vermelho significa menor frequência de citação; amarelo frequência intermediária de citaçãoenquanto verde significa maior frequência de citação.
Fonte: Dados da pesquisa.

EB02: Este participante, do sexo masculino, realizou suas atividades na escola estadual, trabalhando com alunos do Ensino Fundamental II. No período de recolha das informações estava matriculado no segundo ano do curso de educação física e iniciou a participação no PIBID no meio do primeiro semestre de 2015. Pela análise dos portfólios, menciona não ter experiência prévia com a docência, nem com o estágio supervisionado. Contudo, possuía experiência com recreação e com a prática esportiva.

Podemos observar na análise gráfica da Figura 3, um processo de desenvolvimento contínuo da autoeficácia docente deste participante. Esse desenvolvimento se deu a partir de informações obtidas da experiência direta, experiência vicária e persuasão verbal. Como é possível observar na Tabela 9, essas informações foram todas promotoras da autoeficácia.

Figura 3 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB02[14].



Nota: ED = Experiência direta; PV = Persuasão verbal.
Fonte: Dados da pesquisa.

Na semana 1, um fator positivo para o desenvolvimento da autoeficácia para estratégias instrucionais e engajamento dos alunos foi a persuasão verbal de uma colega, orientando os processos instrucionais de EB02. Essa persuasão foi efetiva

[14] Orientações para interpretação das informações gráficas: no eixo horizontal, encontram-se as semanas em que o participante respondeu aos semanários; no eixo vertical, a força de autoeficácia percebida indicada pelo participante; retângulos verdes assinalam momentos que houve informações codificadas acerca do fortalecimento da autoeficácia docente; retângulos vermelhos assinalam momentos em que houve informações codificadas que indicam enfraquecimento da crença; siglas indicam a fonte identificada nos dados dos semanários e portfólios.

por que ele reconhece que “com ajuda da EB05, que possui mais prática e conhecimento, o desenvolver da aula tomou rumos propícios e agradáveis” (EB02, Semanário 01, 2015). Na semana seguinte, a crença continua se desenvolvendo, baseada na experiência direta prévia, ocorrida nas aulas do curso de formação inicial em licenciatura em Educação Física.

Depois, somente na semana 8 que EB02 oferece novas informações sobre o porquê de sua crença ter se alterado. Nessa semana, a autoeficácia para o manejo de classe foi fortalecida a partir das experiências diretas de sucesso, em que propôs atividades que já possuía experiência e conhecimento prévio: “Usei do meu conhecimento prático [...] Penso que foi a semana que mais obtive sucesso, por abranger conteúdos que possuo um grande conhecimento e experiência” (EB02, Semanário 08, 2015). Para isso, ele também se utilizou de informações advindas da experiência vicariante, a partir da observação e ensinamentos de um professor da universidade com o qual teve aulas e aprendeu algumas estratégias de ensino “usei dos métodos que o professor [universitário] está passando nas aulas disciplinadas por ele na graduação” (EB02, Semanário 08, 2015).

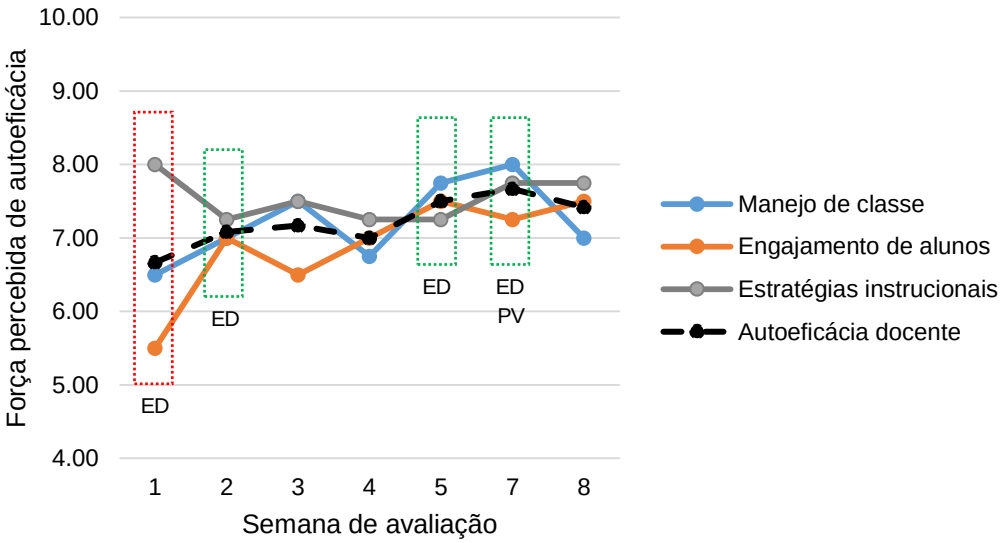
De maneira geral, a crença de autoeficácia docente do participante EB02 parece ter se desenvolvido de maneira crescente ao longo das semanas avaliadas, considerando que todas as dimensões da crença obtiveram pontuações crescentes. Em duas ocasiões (semana 1 e 8) esse desenvolvimento pode ser explicado pelas experiências positivas relatadas nos documentos autorreflexivos, como a persuasão verbal, experiência vicária e a experiência direta.

EB04: Esta participante, do sexo feminino, realizou suas atividades do PIBID na escola estadual, de Ensino Fundamental II. Como já estava no terceiro ano da graduação, já tinha um ano de experiência de participação no PIBID quando no início da recolha de informações. Isso significa que já possuía alguma experiência com o ambiente escolar, tanto pela observação e algumas regências de aulas por meio do estágio curricular supervisionado, quanto pelo planejamento, observação e ensino nas atividades do PIBID.

Na mesma direção do participante EB02, esta estudante bolsista que também realizou as atividades do PIBID na escola estadual, apresenta um desenvolvimento progressivo da autoeficácia docente total. Mas, por outro lado, podemos observar, olhando para as dimensões de avaliação dessa crença, que esse desenvolvimento

não foi linear, apresentando picos mais altos e mais baixos (Figura 4). A participante indicou 11 situações que a ajudaram a entender esse processo de desenvolvimento, sendo cinco negativas e seis positivas. Como pode ser observado na Tabela 9, essas informações foram codificadas em experiências diretas positivas e negativas, e persuasão verbal positivas. Informações detalhadas e contextualizadas com as semanas serão apresentadas considerando as dimensões da avaliação da autoeficácia que foram influenciadas por elas.

Figura 4 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB04.



Nota: ED = Experiência direta; PV = Persuasão verbal.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à autoeficácia para o engajamento dos alunos, observa-se um início baixo (semana 1), principalmente pela dificuldade de ensinar alunos mais velhos, e também pela experiência direta negativa, compreendida pelo baixo desempenho em conseguir que os alunos se mantenham atentos à atividade. Ainda, o aspecto do engajamento dos alunos parece estar ligado ao manejo de classe:

> Nesse aspecto de conseguir o controle do comportamento do grupo ou de alunos individuais, ainda está um pouco difícil manter o controle. Tem 1 turma do 7º ano que são mais respeitosos, porém os 8ºs anos já são um pouco mais complicados.
> Quanto a minha capacidade, ainda não consigo total controle por muito tempo, os alunos se dispersam rápido em alguns momentos, começam a conversar, etc. (EB04, Semanário 01, 2015).

Ainda nessa primeira semana, aponta-se a dificuldade em conseguir ajudar a família a ajudar os alunos a aprenderem (dimensão do engajamento de alunos). Esse item da escala, será abordado mais à frente.

Na segunda semana, observamos uma mudança na capacidade de engajamento, refletida pela experiência direta de sucesso alcançada em tarefas que se relacionam à essa dimensão, em que a participante afirma “Com relação a preparação, e ensinar o que planejei, deu certo. Me senti confiante, e sinto que os alunos, apesar das dificuldades individuais (pois não posso generalizar), conseguiram entender a ideia a ser passada.” (EB04, Semanário 02, 2015).

O fortalecimento da capacidade de engajamento na semana 5 também se deve à experiência de sucesso, relacionada ao fato de conseguir engajar os alunos à atividade proposta, indicando que

> Essa semana a aula correu muito bem, por isso a capacidade de gerir a classe se torna mais fácil [...] os alunos se engajaram bem na proposta da aula, que foi bastante dinâmica e lúdica. Pode ser o motivo do engajamento. Sinto-me capaz de engajá-los (EB04, Semanário 05, 2015)

Contudo, a participante adverte que “[...] dependendo da aula essa capacidade [de engajar os alunos] fica facilitada ou um pouco dificultada” (EB04, Semanário 05, 2015). Outro destaque se refere à atenção à informação advinda da percepção dos alunos que participaram da atividade, ao invés dos alunos que escolheram não participar apesar dos esforços da estudante bolsista.

Na semana 7 observamos uma leve diminuição na capacidade de engajamento, contudo, não afetando a percepção total de autoeficácia docente. Nessa semana, são apontadas experiências de sucesso, nas quais, com o uso da estratégias e ensino por projetos, os alunos se mostraram engajados e participaram de atividades que lhes interessavam: “Com o início dos projetos, os alunos indo para as atividades que lhes interessavam, a minha capacidade de gerir a classe aumentou, pois eles colaboraram muito mais do que antes, quando se sentiam contrariados” (EB04, Semanário 07, 2015).

No que se refere a capacidade de usar estratégias instrucionais, observamos duas citações, uma delas apontando o enfraquecimento nessa dimensão na semana 2, devido à dificuldade em realizar avaliações. Por outro lado, na semana 7, houve pico positivo na capacidade para uso de estratégias instrucionais, relatando que a

percepção de domínio do conteúdo a partir da preparação prévia foi uma forma de se sentir capaz: “Me sinto capaz de usar estratégias instrucionais desde que esteja preparada para a aula. Nesta semana estive preparada e, portanto, sentindo capacidade para o uso de diferentes estratégias.” (EB04, Semanário 07, 2015). Além disso, essa capacidade foi ratificada pela persuasão verbal dos alunos, quando indicaram ter gostado da aula ministrada naquela semana pela participante: “os alunos demonstraram ter gostado o que também é um ponto importante” (EB04, Semanário 07, 2015).

Quanto ao manejo de classe, observamos uma experiência negativa na primeira semana, atribuída à dificuldade da tarefa, o que pode justificar a fraca avaliação pessoal de capacidade. Na semana 2, apesar de indicar um fortalecimento, a EB04 apresenta que ainda tem dificuldade com alunos mais velhos, principalmente relacionadas a gestão dos mesmos, indicando que “quanto mais velhos os alunos, a minha capacidade de gerir a classe diminui. Os alunos demonstram em alguns momentos descaso, desinteresse, e às vezes agem como se não houvesse ninguém falando com eles”. (EB04, Semanário 02, 2015).

Após essas informações negativas a participante passou a apresentar apenas aspectos positivos, os quais utilizou para avaliar a própria capacidade. Na semana 5, a partir de experiências diretas de sucesso, se percebeu mais capaz de gerir os alunos, selecionando os aspectos positivos dos alunos que participaram da aula ao invés dos alunos que não participaram. Por fim, na semana 7, após adotar uma nova estratégia de ensino, indicou ter obtido sucesso no manejo da classe, indicado pelo resultado positivo de participação e engajamento dos alunos nas atividades propostas.

De maneira geral, a EB04 também demonstrou um desenvolvimento positivo da crença de capacidade, contudo, com menor intensidade se comparado ao EB02. Se destaca o engajamento do estudante como a dimensão de maior desenvolvimento para esta participante. Se observa também que, em alguns momentos, pode haver o fortalecimento da crença total, apesar de haver diminuição da percepção de capacidade para alguma das dimensões avaliadas (semana 2 por exemplo).

Em quatro ocasiões (semanas 1, 2, 5 e 7), o movimento da crença pode ser explicado pelo o que foi relatado pela estudante bolsista. Enquanto as experiências de sucesso e a persuasão verbal dos alunos ajudaram a explicar o fortalecimento da

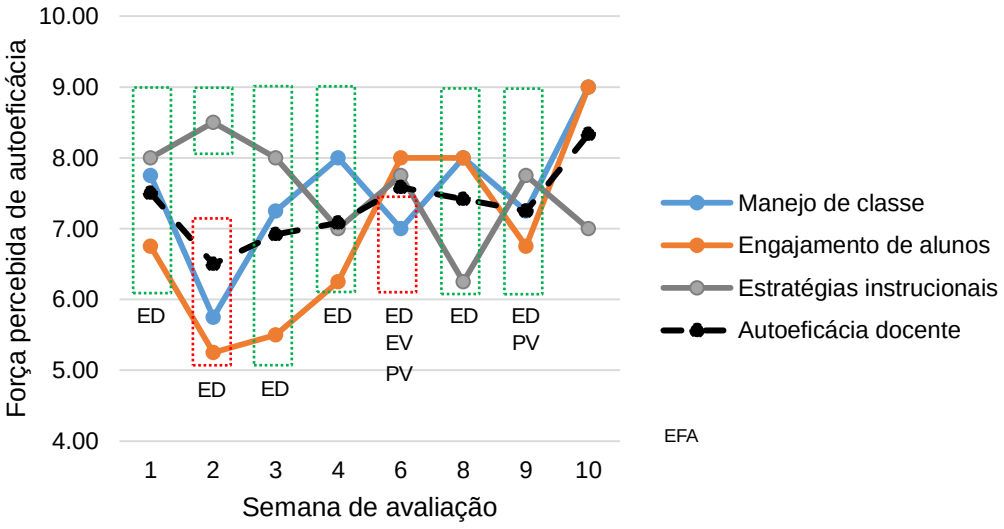
crença, a falta de conhecimento da EB04 em lidar com pais de alunos, as percepções de fracasso, e ensinar alunos mais velhos, indicaram a diminuição da autoeficácia e suas dimensões.

EB05: A estudante bolsista realizou suas atividades também na escola estadual, desenvolvendo as atividades do PIBID com alunos do Ensino Fundamental II. No período da coleta de informações, era uma das mais experientes, participando do PIBID desde o início em 2014. Como já estava no quarto ano da licenciatura, também já tinha completado um ano nas disciplinas do estágio supervisionado, e estava em seu último semestre no curso, em que restavam apenas quatro disciplinas para completá-lo.

Dos estudantes bolsistas selecionados para esta microanálise, a EB05 foi com quem mais pudemos observar informações relacionadas às fontes de autoeficácia docente (24 citações), como pode ser observado na Tabela 9. Essas informações foram codificadas entre três fontes: experiências diretas positivas e negativas, experiência vicária negativa e persuasão verbal positivas e negativas.

Do ponto de vista do desenvolvimento da autoeficácia, percebemos na Figura 5 que esse processo não foi linear, nem para as dimensões de avaliação dessa crença. Observamos várias semanas em que as crenças foram positivamente se desenvolvendo, mas também algumas semanas em que essa crença foi diminuída.

Figura 5 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB05.



Nota: ED = Experiência direta; EV = Experiência vicária; PV = Persuasão verbal.
Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber uma mudança global positiva para o engajamento dos estudantes e no manejo de classe, especialmente nas medidas próximas ao final. De outro lado, a crença para utilizar de diferentes estratégias de ensino diminuiu ao longo do tempo.

Na semana 1, observamos crenças elevadas de autoeficácia, bem como de suas dimensões. A experiência direta, interpretada como sucesso no ensino, foi a principal fonte de autoeficácia nessa semana (relação dos conteúdos trabalhados com as práticas desenvolvidas na escola):

> Acredito que as aulas dessa semana foram uma das minhas melhores aulas no Pibid, pois consegui relacionar o conteúdo da aula com os temas que o Pibid trabalha, autorregulação e hábitos saudáveis. [...] Ainda os alunos participaram ativamente da aula, se divertiram, e principalmente fizeram perguntas na sala, e ainda prestaram atenção no vídeo da apresentação, logo após de dizer que iam se recusar a assistir. (EB05, Semanário 01, 2015).

A elevada percepção de capacidade para o engajamento dos alunos se deu, também, pois, a EB05 se sentiu capaz de ajudar os alunos a participarem da aula, explicando o conteúdo para aqueles com dificuldade. Quanto à capacidade para usar estratégias instrucionais (a mais alta avaliação pessoal), se deu a partir de experiência direta prévia, pois a estudante bolsista menciona que se sentiu “muito confortável explicando a matéria aos alunos, pois é algo que eu trabalho há algum tempo.” (EB05, Semanário 1, 2015). Por fim, as estratégias instrucionais também se apresentaram elevadas pela percepção de sucesso na realização das atividades de ensino, pois percebeu que conseguiu explicar o conteúdo aos alunos, que por sua vez, participaram ativamente da aula, assistiram ao vídeo proposto sobre o tema e ainda realizaram perguntas sobre o tema e sobre a prática.

Na semana 2, observa-se um movimento de fortalecimento da autoeficácia para as estratégias instrucionais, avaliada pela experiência direta de domínio do conteúdo. A participante menciona que trabalhar conteúdos que domina facilita na hora de usar estratégias de ensino diferentes: “Me senti capaz de usar estratégias diversificadas nas aulas dessa semana, até mesmo quando utilizamos o caderninho. Acredito que esse aspecto me favoreceu por eu ter um grande domínio do conteúdo Ginástica Rítmica” (EB05, Semanário 02, 2015). Por outro lado, observamos um enfraquecimento acentuado na capacidade de manejo de classe e engajamento dos

alunos. Não obter um desempenho satisfatório no controle do comportamento dos alunos em sala contribuiu para esse processo. Apesar de trabalhar conteúdo que dominava e obter experiências prévias de sucesso com outras turmas, essa turma em específico não colaborou com a aula. Os alunos não compreenderam as atividades nem o conteúdo trabalhado, e a estudante bolsista diz não compreender o que pode ter dado errado. Ademais, o que chama a atenção nesse processo é o fato de que, apesar do sucesso obtido com outras turmas, "[...] quando tenho uma experiência ruim, essa se sobressai das boas." (EB05, Semanário 2, 2015). Isso pode justificar o enfraquecimento acentuado da autoeficácia docente nessa semana.

Na terceira semana observamos um processo de recuperação da autoeficácia docente. As estratégias instrucionais sofreram um leve declínio. Apesar do aparente sucesso obtido na proposta, interferências ambientais e conhecimentos prévios podem ter influenciado nessa avaliação de capacidade, ao indicar que

> fui bem nessa semana, apesar dos problemas que tivemos com o vento no momento dos malabares, pois quando percebi que a aula planejada não ia acontecer, logo modifiquei o planejamento com materiais que a escola possui e com meu conhecimento prévio (EB05, Semanário 03, 2015).

Por outro lado, a capacidade para engajar os alunos e de manejo de sala foram fortalecidas após uma experiência direto de sucesso, em que, alunos que nunca participaram da aula realizaram todas as atividades propostas pelos professores.

Mais uma vez na semana 4 observamos um fortalecimento da crença, especialmente nos fatores manejo de classe e engajamento dos alunos. Como explica a EB05, sucesso em observar a participação dos alunos representou uma fonte de experiência direta, tanto para motivar os alunos, que se mostraram interessados nas aulas, como pelo controle dos alunos, já que não houve episódios de comportamentos disruptivos: "me senti capaz de engajar os alunos em novas atividades, pois o *rope skipping* é um desafio aos alunos, e todos participaram buscando superar seus limites e mostrar suas capacidades." (EB05, Semanário 04, 2015). Entretanto, mais uma vez, a capacidade para uso de estratégias instrucionais sofreu declínio, pois a estudante bolsista teve uma experiência direta negativa, refletida pela dificuldade em pensar e aplicar estratégias de avaliação, ao indicar que "Me sinto capaz de usar estratégias instrucionais variadas para os alunos, porém

tenho dificuldade com estratégias de avaliação variadas nas temáticas que trabalho" (EB05, Semanário 04, 2015).

A semana 6 é marcada por várias informações que minaram a percepção de capacidade da estudante bolsista. Mais uma vez observa-se que uma experiência negativa se sobressai as outras experiências positivas. A EB05 explica que não obteve um bom desempenho em uma das aulas, interpretando a experiência direta como negativa. Nessa aula, em uma das turmas, não conseguiu gerir a classe adequadamente, e nessa oportunidade diferentes fatores contribuíram para a percepção de capacidade enfraquecer: a experiência vicária de outra professora ensinando e também não conseguindo controlar a turma, foi interpretada pela estudante bolsista como enfraquecedora da capacidade; e a interpretação de uma persuasão verbal negativa, quando um membro da direção escolar interrompeu a aula sem o consentimento da estudante bolsista (interpretado como falta de autoridade em sala de aula perante os alunos). Como descreve em seguida, "Acredito que esses fatores diminuíram minha percepção quanto minha capacidade de gerir a sala, mesmo acontecendo tudo correto com todas as outras turmas" (EB05, Semanário 06, 2015).

A semana 8 é marcada por reflexões positivas, mesmo para a capacidade de usar estratégias instrucionais. A percepção de sucesso nas atividades docentes durante a semana contribuíram para elevar a crença de capacidade total, para o engajamento e manejo de classe. A estudante bolsista menciona não ter enfrentado problemas de comportamento com os alunos, bem como todos aceitaram participar das atividades propostas.

A semana 9 é a última em que encontramos referências sobre fontes de autoeficácia nos semanários da estudante bolsista. Depois, quanto as estratégias instrucionais, ela acredita que experiências diretas prévias com a modalidade esportiva escolhida para ensinar na aula ajudaram a se sentir mais capaz para ensinar, e também para propor atividades interessantes para os alunos. Por fim, a persuasão verbal dos alunos foi importante, pois "eles sempre participam das atividades, e pedem mais atividades" (EB05, Semanário 9, 2015).

De outro lado, apesar de indicar uma experiência de sucesso em relação ao engajamento dos alunos, observamos na avaliação pessoal um movimento de enfraquecimento dessa dimensão da autoeficácia, ao comparar que "possuo uma grande capacidade de engajar os alunos [...] Porém na quarta-feira a turma é muito

relutante quanto as atividades propostas pelos bolsistas, a maioria deles não quer fazer e acaba sabotando a aula" (EB05, Semanário 09, 2015). Mais uma vez, a participante relata que uma experiência malsucedida com o comportamento dos alunos minou sua crença (pelo menos nessa semana) sobre a própria capacidade de ensinar. Esse cenário evidencia o exposto anteriormente pela participante de que uma experiência direta negativa pode ser mais forte que outras experiências de sucesso.

Em síntese, foi possível identificar informações sobre o desenvolvimento da autoeficácia docente da EB05 em praticamente todas as semanas avaliadas. É possível observar dois movimentos mais acentuados: um de enfraquecimento na segunda semana, e outro de fortalecimento a partir da terceira semana tanto para a autoeficácia docente, como para as dimensões de engajamento e manejo de sala. As estratégias instrucionais, apesar da flutuação entre uma semana e outra, se mostraram mais regulares no período de participação no projeto PIBID para a EB05.

EB08: Esta estudante bolsista realizou as atividades do PIBID em uma escola municipal, de Ensino Fundamental I. Iniciou suas atividades no PIBID em 2015, ano em que estava matriculada no segundo ano da graduação em educação física. Mencionou não ter experiência prévia com a docência, e que o seu primeiro interesse era o bacharelado. Foi no decorrer do curso que se interessou pela docência como profissão. Há que se mencionar também que esse processo foi influenciado pela família, especialmente a mãe, que também era professora do Ensino Infantil. Pelo relato da EB08, foi o PIBID que "abriu as portas e com ele hoje posso dizer que me encontrei dentro do campo profissional" (EB08, Portfólio, 2015).

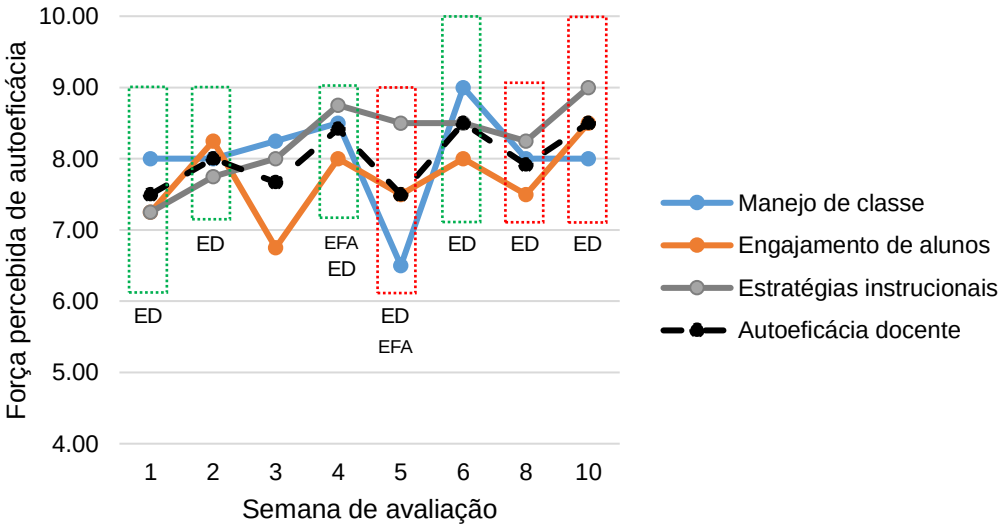
No que se refere ao desenvolvimento da crença, a EB08 apresentou uma autoeficácia mais robusta ao final da participação no PIBID (Figura 6). Contudo, esse processo não foi linear, apresentando picos entre todas as semanas, para as três dimensões da crença. Encontramos 14 passagens nos semanários desta estudante bolsista, que remetem às fontes de autoeficácia docente, especialmente ligadas aos estados fisiológicos e afetivos e experiências diretas, como pode ser observado na Tabela 9.

Na primeira semana em que a estudante bolsista avalia a própria capacidade, observamos duas referências à experiência direta. Uma experiência de sucesso esteve ligada a percepção de capacidade para o manejo da classe, apontando que

“As aulas dessa semana ocorreram com muito sucesso, onde consegui ter total controle das turmas e além de alguns apresentarem algumas dificuldades, a maioria conseguiu acompanhar o que foi pedido e realizaram de maneira correta” (EB08, Semanário 01, 2015). Por outro lado, a falta de experiência com a tarefa de ensinar foi apontada como um fator negativo que pode ter enfraquecido a percepção de capacidade para engajamento e uso de estratégias instrucionais.

Na semana 2, os mesmos fatores são indicados novamente, e observamos um fortalecimento na crença da EB08. Apesar de a crença de capacidade para o engajamento do aluno se elevar nessa autoavaliação, apresenta-se a falta de experiência em ajudar os pais a ajudarem os seus filhos na tarefa de aprenderem, indicando que “apenas não me sinto muito capaz quando falamos dos pais, pois é muito difícil poder ter essa certeza da influência dos pais sem ter o contato presencial” (EB08, Semanário 02, 2015). Ao observar a escala, esse item recebeu uma avaliação mais baixa em relação aos outros itens desta dimensão da avaliação da autoeficácia.

Figura 6 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB08.



Nota: ED = Experiência direta; EFA = Estados fisiológicos e afetivos.
Fonte: Dados da pesquisa.

Obtivemos novas informações que foram categorizadas como fonte de autoeficácia no semanário 4. É possível observar reações fisiológicas como se sentir assustada em relação ao ensino, relacionada principalmente com “trabalhar com diferentes estratégias e formas de ministrar uma aula as vezes me assustava” (EB08, Semanário 04, 2015). Contudo, essas sensações não foram mais fortes

nessa semana do que a experiência direta de docência. A estudante bolsista indica que as experiências que estava obtendo foram benéficas para a percepção de capacidade para ensinar, especialmente quando menciona que essas experiências têm proporcionado descobrir “como é possível trabalhar com isso [ensino] e como muitas vezes utilizar desse método ajuda na motivação dos alunos” (EB08, Semanário 04, 2015). Tais informações parecem ter ajudado a fortalecer a percepção de autoeficácia, bem como de suas dimensões.

Na quinta semana, se observa um declínio proeminente na avaliação pessoal de autoeficácia da estudante bolsista. Uma experiência direta negativa em relação a falta de capacidade de gerenciar o comportamento dos alunos (que estavam conversando e não respeitavam a estudante bolsista), ativou reações fisiológicas negativas, ao se sentir “muito assustada em relação ao comportamento dos alunos, eles estavam muito agitados e não me respeitaram durante a atividade prática” (EB08, Semanário 05, 2015). Tal percepção levou a diminuição da autoeficácia docente e todas as suas dimensões, mas especialmente para o manejo de classe, o que se reflete ao ponto de levá-la a acreditar “que o método que ando utilizando para ter esse controle da sala precisa ser pensado e talvez mudado” (EB08, Semanário 05, 2015).

Na semana 6, a estudante bolsista voltou a perceber um fortalecimento na crença pessoal de capacidade. Ao notar que a estratégia de ensino precisava ser mudada na semana anterior, a participante adotou como estratégia passar as instruções das atividades na sala de aula primeiro, e assim, obteve sucesso no gerenciamento do comportamento dos alunos da escola. Esse plano propiciou a retenção de informações positivas de experiência direta, relacionada ao sucesso no manejo de classe. Em seguida, completa que foi descobrindo “[...] aos poucos a melhor maneira de estar aplicando determinadas atividades e conteúdos junto aos alunos, um erro cometido ajuda muito na aprendizagem” (EB08, Semanário 06, 2015), que remete a percepção positiva das experiências diretas de docência anteriores.

Nas semanas 8 e 10, foram identificadas mais duas referências relacionadas à experiência direta, que influenciaram negativamente a percepção de capacidade para o manejo de classe. Na semana 8, torna a

> falar que ter a participação dos pais no auxílio dentro de algumas propostas dadas em aula ainda é muito difícil. Muitas vezes, nem mesmo através de atividades para casa isso é possível, mas eu busco sempre instigar os alunos a passarem o que eles aprenderam ao próximo e essa pode ser uma maneira de eles talvez estarem mudando os próprios pais, o que se de fato ocorresse seria muito legal e interessante. (EB08, Semanário 08, 2015).

O que representa uma indicação de dificuldade em fazer os pais participarem da aprendizagem dos filhos e que esse resultado negativo requereu aprender novas abordagens sobre como ajudar os pais. Na semana 10, novamente, argumenta que teve dificuldade no gerenciamento de comportamento dos alunos em sala, principalmente quando esses não quiseram colaborar.

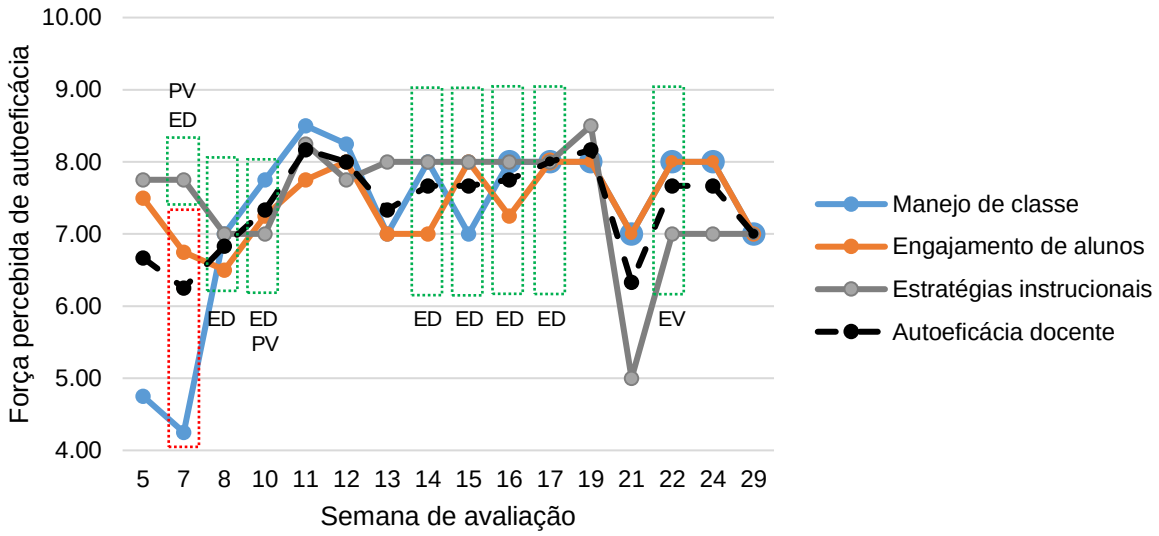
Em síntese, se observou um desenvolvimento positivo em relação a crença de autoeficácia docente, bem como suas dimensões. Quanto ao pico na semana negativa, foi possível perceber um acúmulo de informações da experiência direta e de reações fisiológicas que influenciaram, mais intensamente, a diminuição da percepção de capacidade, especialmente para o manejo de sala.

EB10: Esta estudante bolsista estava começando o terceiro ano da licenciatura em educação física quando foi aprovada no processo seletivo do PIBID em 2016. Devido a organização da grade horária, tanto da universidade, como das escolas parceiras, optou por realizar suas atividades na escola municipal, que oferece Ensino Fundamental I, pois se encaixava em seus horários vagos da universidade. Além disso, não possuía experiência com a docência, nem com a escola, pois ainda não havia iniciado as disciplinas de estágio. No portfólio mencionou que sempre teve interesse em se tornar professora, pois admirava o trabalho desenvolvido pela mãe, que também era professora de Educação Física.

No que se refere à percepção de capacidade, podemos observar na Figura 7, que ela teve sua crença fortalecida, se comparada ao início da sua participação. Como destaque, observa-se dois picos negativos observados na semana 7 (manejo de classe) e na semana 21 (estratégias instrucionais). Apesar disso, a EB10 não mencionou informações interpretadas como negativas em seus semanários nem portfólio. Foram encontradas 15 referências a informações que remetem as fontes de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária e persuasão verbal.

Na semana 5, em que ocorreu a primeira avaliação da turma de 2016, observamos uma percepção moderada de autoeficácia, influenciada principalmente pela baixa percepção de capacidade para gerenciar a sala. Na referida semana, encontramos apenas uma referência ligada a persuasão verbal. A estudante bolsista menciona que no início das atividades no projeto, procurou ajuda e pediu dicas aos seus colegas com mais experiência no PIBID sobre como lidar com o ensino, principalmente sobre como explicar melhor as atividades propostas.

Figura 7 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB10.



Nota: A partir da semana 17, a dimensão do manejo de classe obteve escores médios iguais aos da dimensão engajamento do estudante, assim, as duas linhas se sobrepõem no gráfico a partir da semana 17; ED = Experiência direta; EV = Experiência vicária; PV = Persuasão verbal.
Fonte: Dados da pesquisa.

Na semana 7, a estudante bolsista indicou que se sentiu capaz de utilizar estratégias instrucionais, pois recuperou informações de sucesso de suas experiências diretas (breve até o momento) de que consegue: “dar outros exemplos e explicações para que entendam” (EB10, Semanário 07, 2016). De outro lado, procura por ajuda de colegas, por meio de persuasões verbais para “Tirar dúvidas com os que já estão mais tempo no Pibid [me ajuda] para saber o que fazer durante a aula” (EB10, Semanário 07, 2016), pois ainda não se sente capaz de gerenciar os alunos e engajá-los a participar da aula de maneira ativa.

Já na semana 8, observamos um processo de fortalecimento da crença para lidar com o manejo de sala. A percepção de sucesso de lidar com o comportamento dos alunos foi um momento importante nessa semana, o que é reforçado pela

percepção de melhor habilidade na hora de chamar a atenção dos alunos, como descreve que nessa ocasião, “consegui administrar melhor a aula e controlar os alunos [...] Percebi que evolui na hora de chamar atenção dos alunos” (EB10, Semanário 08, 2016). No que se refere as estratégias instrucionais, observa-se um enfraquecimento nessa dimensão, no entanto, a estudante bolsista menciona que obteve sucesso a partir das experiências diretas relacionadas à essa dimensão do ensino, conseguindo explicar com mais detalhes e em um ritmo mais adequado aos alunos do Ensino Fundamental I.

Na semana 10 o desenvolvimento da autoeficácia da EB10 continuou em um movimento positivo. Evidência disso se observa no relato semanal de que conseguiu “[...] continuar evoluindo no processo de ministrar as aulas sozinha” (EB10, Semanário 10, 2016). Esse desenvolvimento se deu a partir de persuasões verbais de colegas mais experientes no PIBID sobre como explicar e propor atividades para os alunos da escola. A crença de capacidade também foi promovida pela experiência direta prévia nas aulas de graduação, em que pode aprender habilidades necessárias e que foram importantes nesse processo.

O próximo relato em que consta informação de autoeficácia foi encontrado na semana 14. A partir da experiência direta, mencionou que “Estudar sobre o assunto antes da aula ajuda bastante para poder desenvolver com os alunos na aula” (EB10, Semanário 14, 2016). Nessa semana também pode ser observado na Figura 7, que houve um fortalecimento da autoeficácia, que pode ser reflexo da percepção de domínio do conteúdo. O mesmo fato é observado na semana 15, em que o domínio do conteúdo é novamente citado como um fator importante. Além disso, a interpretação dos resultados como positivos pode ter ajudado na percepção de capacidade, uma vez que, “a cada aula, consigo melhorar na hora de falar com os alunos e as explicações melhoraram” (EB10, Semanário 15, 2016). Ou seja, a percepção de sucesso e evolução na explicação das atividades foi referido como um aspecto positivo para a percepção de capacidade.

As interpretações positivas das informações advindas da experiência direta parecem ser bastante impactantes na crença, uma vez que podemos encontrar referências à essas informações também nas semanas 16 e 17. A experiência enquanto regente em aulas no PIBID, bem como a percepção de sucesso na explicação das atividades (fator em que a EB10 mostrou dificuldade de lidar no começo da sua participação no PIBID), parecem ter fortalecido a sua autoeficácia

docente. A estudante bolsista indica que “a cada aula percebo que consegui evoluir na questão de explicar com mais detalhes as atividades e analisar que os alunos conseguem compreender melhor a minha proposta de aula” (EB10, Semanário 16, 2016).

Na semana 17, além da explicação, menciona que conseguiu “controlar melhor a turma na última aula, eles prestaram atenção nas instruções que eu dei e me respeitaram quando eu estava falando. Sinto que estou evoluindo com a classe a cada aula que dou” (EB10, Semanário 17, 2016). Ou seja, as percepções de sucesso derivadas das experiências diretas foram fonte de informação positiva para o desenvolvimento de autoeficácia desta estudante bolsista.

Na semana 21, em que a autoeficácia volta a sofrer um declínio, não encontramos informações sobre o que pode ter ocorrido. Em sua reflexão semanal, apenas indica que “[...] poderia ter me esforçado mais para trazer outras maneiras para os alunos entenderem a minha proposta de aula” (EB10, Semanário 21, 2016). Como não consta uma informação de autoeficácia no relato, optamos por não a codificar como uma fonte de informação da crença, mas escolhemos por apresentar aqui, pois ela pode dar indícios para se pensar o que ocorreu nessa aula. Por exemplo, a falta de preparação pessoal, visto que esse fator foi recorrentemente citado nos outros semanários como fonte de informação para a autoeficácia docente, ou mesmo de que os alunos não entenderam as atividades e/ou não participaram das atividades, são possibilidades explicativas.

Uma forma de superação dessa dificuldade, e por consequência, do fortalecimento da autoeficácia, foi por meio da experiência vicária, ao observar a sua dupla ensinando. Assim, a estudante bolsista teve a oportunidade de analisar “[...] como ele [dupla] realiza a explicação da atividade e faço anotações do que eu também devo falar na aula da minha turma” (EB10, Semanário 22, 2016). A observação permitiu aprender estratégias que favoreceram tanto a autoeficácia docente, como a percepção de capacidade para o uso de estratégias instrucionais, principalmente. Nas semanas seguintes não encontramos referências a informações que pudessem ser analisadas como fonte de autoeficácia. Observa-se um leve declínio da crença, entretanto, apresentando-se ainda mais forte do que no início da participação no projeto PIBID.

Em síntese, a partir dos relatos autorreflexivos da EB10, foi possível perceber uma tendência de desenvolvimento da crença que se mostrou levemente positiva se

comparada a percepção inicial e a final. Contudo, observaram-se picos positivos e negativos acentuados. Informações interpretadas como negativas diminuíram a crença, enquanto as positivas ajudaram a fortalecê-la. Ainda, perceber-se preparado parece ter relação com a autoeficácia docente, como mencionado pela estudante bolsista na semana 21. Apesar de não indicar claramente que perceber-se pouco preparada para ensinar determinado conteúdo influenciou negativamente a crença, podemos cogitar que existiu essa relação entre essas duas variáveis.

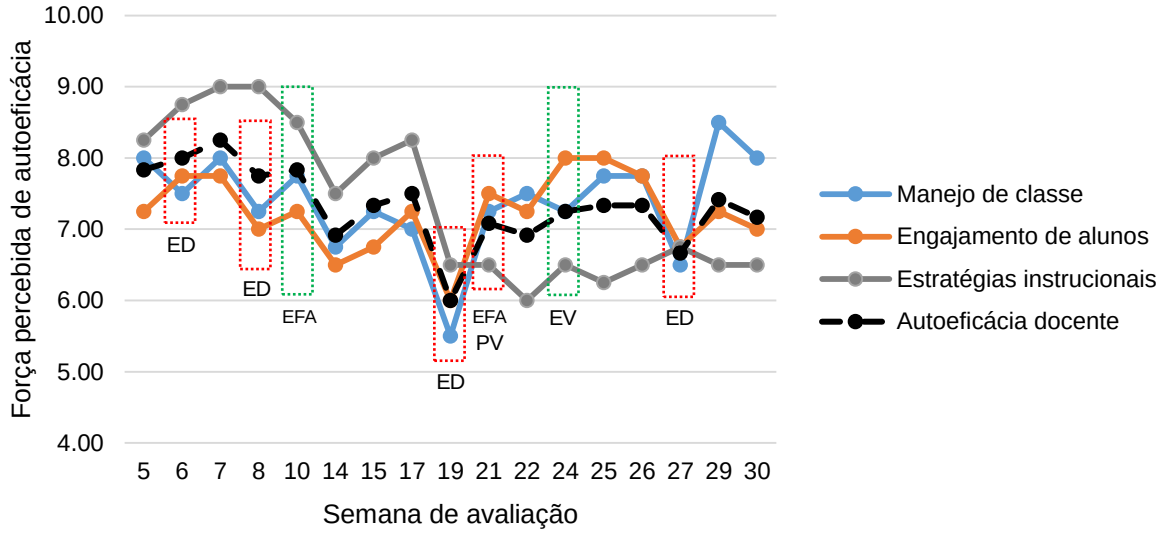
EB11: Esta participante realizou suas atividades junto aos estudantes do Ensino Fundamental II da escola estadual parceira do projeto PIBID Educação Física. Menciona que sempre quis ser professora, pois se imaginava atuando em um ambiente escolar. Quando foi aprovada no processo seletivo do PIBID também iniciava o segundo ano da graduação em Educação Física. Isso significa que ela não possuía experiência com a docência, a não ser ensinar para os próprios colegas de turma em disciplinas isoladas do curso. Quanto a expectativa com o PIBID, menciona que queria desenvolver habilidades ligadas ao trato com o aluno e à estratégias de ensino.

Observamos na Figura 8 que o desenvolvimento da crença não foi linear, apresentando um pico negativo acentuado na semana 19. Ainda, sua crença foi menor ao final do ano em comparação ao início no projeto. Encontramos nos semanários nove referências a informações que compuseram o julgamento de autoeficácia, ligadas às quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos. Dessas, três foram identificadas como promotoras da autoeficácia docente, enquanto outras seis foram identificadas como enfraquecedoras da crença. Dentre os participantes, esta foi a única na qual pudemos observar informações das quatro fontes no desenvolvimento da autoeficácia.

No início da participação no PIBID, observa-se uma tendência positiva na crença de EB11. Na semana 6, entretanto, a crença no manejo de classe apresenta um leve declínio. A estudante bolsista explica que, “Quando é apenas um aluno atrapalhando é mais fácil, porém quando é um grupinho ou quando a sala toda está dispersa é bem difícil de controlar e tentar falar mais alto” (EB11, Semanário 06, 2016), indicando que gerenciar o comportamento de um grupo de alunos é mais difícil do que o comportamento individual. Essa informação é derivada de uma experiência

negativa do gerenciamento do comportamento dos alunos, e ainda, representa uma das dificuldades da tarefa de ensinar Educação Física na escola.

Figura 8 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB11.



Nota: ED = Experiência direta; EV = Experiência vicária; PV = Persuasão verbal; EFA = Estados fisiológicos e afetivos.
Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao engajamento dos alunos, a estudante bolsista relata que tentou, mas não conseguiu convencer os alunos a participarem das atividades propostas. O manejo de classe foi negativamente influenciado uma vez que mais da metade da classe não quisera participar das atividades, e preferiram fazer outras atividades do que aquelas propostas pela estudante bolsista. A estudante bolsista atribui esse resultado a presença de um professor de Educação Física substituto, que, por não ser o professor da sala, não tinha controle dos alunos, o que refletiu na aula ministrada pelos participantes do projeto PIBID.

Na semana 10, observamos um ligeiro fortalecimento na autoeficácia docente. A fonte dos estados fisiológicos e afetivos, por meio das ativações afetivas, foi a responsável para esse movimento, segundo a reflexão da estudante bolsista: “Eu estando motivada, acredito que os alunos também fiquem, além disso acredito que seja importante sempre convidá-los a participar da atividade e elogiá-los quando participam” (EB11, Semanário 10, 2016). Quando se percebe motivada, acredita que os alunos também o fiquem, e isso ajuda a gerenciar o comportamento deles pela cooperação em participar das atividades propostas, ou seja, pelo engajamento dos alunos.

Novas informações de autoeficácia só foram relatadas novamente na semana 19, esta, marcada por um declínio acentuado na percepção de autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. A não colaboração dos alunos, seguida por uma discussão entre eles foi interpretada como uma experiência direta de baixo desempenho pessoal, uma vez que a EB11 relata que

> Essa semana tivemos um episódio onde alguns alunos estavam atrapalhando muito a aula, tentei conversar com eles, não deu certo. Falei que voltaríamos para a classe para tentar fazer a segunda parte da aula em um lugar menor, onde eu teria mais condições de gerenciar a sala, porém a sala começou a culpar e xingar uns aos outros, até que o professor [da sala] chegou e teve uma conversa com a classe. A partir daí a aula andou. (EB11, Semanário 19, 2016).

Quanto ao emprego de estratégias de ensino, estas também não tiveram o resultado esperado, o que colaborou para o enfraquecimento da capacidade do uso de estratégias instrucionais. Por fim, o engajamento dos alunos foi mais uma vez (como ocorrera em outras ocasiões com outros estudantes bolsistas) enfraquecido pela baixa crença de capacidade para ajudar os pais, como reflete no semanário “Não acho que eu seja capaz ainda de fazer com que as famílias dos alunos se mobilizem para ajudarem seus filhos” (EB11, Semanário 19, 2016).

Na semana 21, após conversas com o professor supervisor (persuasão verbal) sobre o ocorrido na semana anterior, encontrou possibilidades de como colocar em prática estratégias que pudessem ajudar os pais a colaborarem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis dos filhos, por exemplo, “começamos a conversar sobre a nossa participação nas reuniões dos pais, sendo assim, vejo uma oportunidade de fazer com que os pais ajudem seus filhos a irem bem na escola e a motivar na pratica de atividade física” (EB11, Semanário 21, 2016). De outro lado, apesar de avaliar a própria autoeficácia para o manejo de sala de forma mais positiva em relação à semana anterior, encontramos uma referência negativa à fonte de estados fisiológicos e afetivos, em que ativações físicas negativas, foram identificadas como opressoras para a autoeficácia. A EB11 relata que nessa semana “por conta do meu estado de saúde foi bem difícil controlar a sala quando muitos alunos resolviam conversar e interromper a aula por qualquer motivo ao mesmo tempo, ainda mais porque eu estava quase sem voz” (EB11, Semanário 21, 2016).

Na semana 24, por sua vez, teve a oportunidade de observar o professor supervisor lidando com uma situação de ter que dar aula para duas turmas ao mesmo tempo. Nessa aula, o professor promoveu um pequeno campeonato entre as turmas, o que resultou no engajamento dos alunos, mesmo aqueles que costumeiramente não participam ativamente das aulas. Essa situação, identificada como uma experiência vicariante, foi importante para aprender estratégias instrucionais e de engajamento dos alunos. Por outro lado, essa situação pode ter provocado um enfraquecimento da crença para o manejo de classe, uma vez que haviam duas turmas para serem gerenciadas ao mesmo tempo, fato que pode comprometer a capacidade de professores, tanto experientes, como aqueles em formação.

Depois de algumas semanas de avaliações a um nível moderado de autoeficácia, ocorre na semana 27 um novo declínio. Nessa oportunidade, a percepção de baixo desempenho no gerenciamento da sala foi interpretada como informação que diminuiu a crença de capacidade, especialmente para o manejo de classe e para o engajamento dos alunos. Na situação, descreve a estudante bolsista, “nessa semana a parte teórica da aula fluiu bem, porém na parte prática, tivemos alguns problemas e eu não consegui fazer com que a sala se organizasse para que as atividades saíssem como previsto e acabamos voltando para a sala (EB11, Semanário 27, 2016). O baixo desempenho foi percebido principalmente na parte prática, em que os alunos não cooperaram para a realização das mesmas, apesar dos esforços da estudante bolsista e sua dupla.

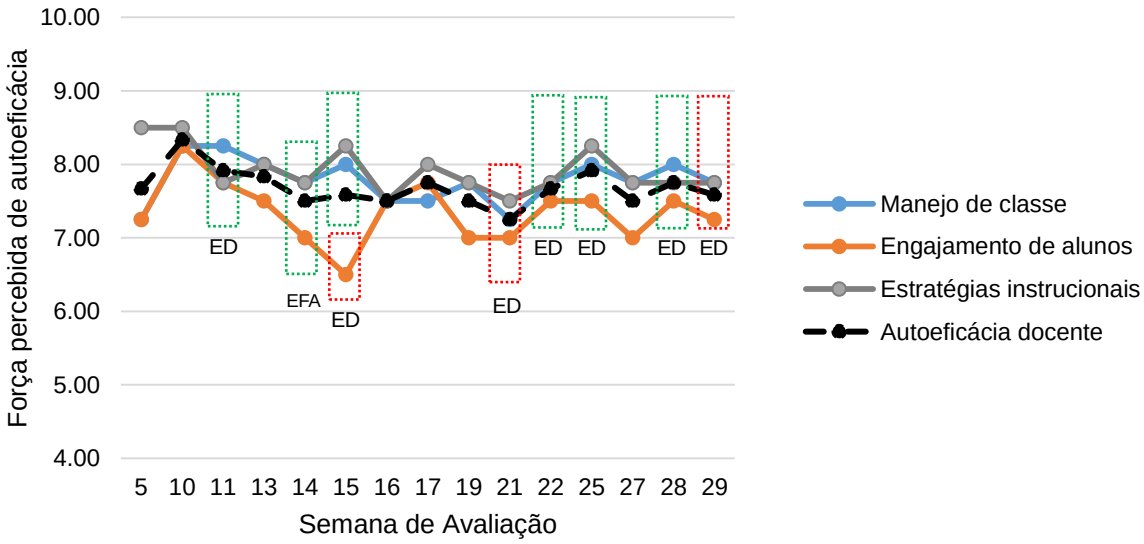
De maneira geral, foi possível identificar um desenvolvimento ligeiramente negativo da autoeficácia e das dimensões estratégias instrucionais e engajamento do aluno, junto à EB11. Principalmente em um período intermediário (semana 19) da participação do projeto, uma diminuição acentuada, causado por uma série de fatores, como a não participação dos alunos, a necessidade de ajuda externa e estratégias não adequadas, como relatado pela estudante bolsista. Apesar de certos “momentos de estabilidade”, situações interpretadas como negativas foram fatores predominantes na avaliação de autoeficácia docente, reforçando o que a EB05 mencionou, de que uma experiência ruim se sobrepõe a experiências de sucesso.

EB12: Este participante do sexo masculino realizou suas atividades vinculadas ao PIBID junto a alunos do Ensino Fundamental I, na escola municipal parceira do

projeto. Quando começou a participar do PIBID, não possuía experiência com a docência, além das práticas isoladas em algumas disciplinas da licenciatura. No portfólio indicou que o interesse pela licenciatura em Educação Física se deu principalmente a partir do professor de Educação Física que teve enquanto aluno do Ensino Fundamental II. Mencionou que esse professor “ensinou muito, não só na sua área, com aulas diferentes e melhores de todas as que eu tinha tido na vida, mas também como pessoa, foi alguém que contribuiu muito para meu desenvolvimento” (EB12, Portfólio, 2016). Além disso, fez a opção pela licenciatura a partir da conversa com outras pessoas do curso de Educação Física.

Em relação ao desenvolvimento da percepção de capacidade para ensinar durante o PIBID, apresentou um ligeiro enfraquecimento da autoeficácia docente ao final do ano, se comparado a primeira avaliação (Figura 9). Dos 15 semanários, encontramos informações relativas as fontes de autoeficácia em nove deles. Nesses semanários, foram identificadas 15 informações de fontes de autoeficácia docente, sendo 14 relativas à experiência direta e uma sobre os estados fisiológicos e afetivos.

Figura 9 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB12.



Nota: ED = Experiência direta; EFA = Estados fisiológicos e afetivos.
Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro semanário com alguma informação sobre as fontes de autoeficácia foi o da semana 11. A capacidade de usar estratégias de ensino foi se desenvolvendo, pela experiência direta de preparação pessoal, indicando a necessidade de dominar o conteúdo a ser ensinado. O estudante bolsista

mencionou que foi “adquirindo maior facilidade neste ponto a cada semana, busco planejar antes esses fatores” (EB12, Semanário 11, 2016). Apesar de na avaliação escalar haver a indicação de um ligeiro declínio na crença, o escore na semana 11 é superior ao da primeira semana. Essa preparação prévia reflete também na semana seguinte, em que aponta ter evoluído na capacidade de elaborar explicações para os alunos. Na semana 14, novamente apesar de um declínio na autoeficácia e suas dimensões, o estudante bolsista menciona que está “gostando muito da nova turma e evoluindo na minha capacidade de gerir a classe e conduzi-los” (EB12, Semanário 14, 2016), por conta de ativações afetivas como gostar da nova turma com a qual estava trabalhando.

Na semana 15, percebe-se uma certa manutenção na percepção de autoeficácia, em que as experiências diretas foram as fontes de autoeficácia proeminentes para o EB12. Em relação as dimensões da autoeficácia, houve mais oscilação. O manejo de sala foi influenciado pelo sucesso na supervisão dos grupos de alunos durante a avaliação, enquanto a capacidade de usar estratégias instrucionais foi fortalecida pela percepção de êxito em explicar e aplicar as atividades bem, como pode ser observado nos relatos nos semanários “avalio que fui capaz de supervisionar de maneira boa a atividade de cada grupo [...] Ocorreu a avaliação, acho que fui capaz de explicar e aplicá-la bem.” (EB12, Semanário 15, 2016). Por outro lado, observamos mais um declínio na capacidade de engajamento dos alunos, pois “alguns poucos alunos não demonstraram interesse e engajamento em realizar a avaliação, e não fui totalmente capaz de despertar o interesse neles” (EB12, Semanário 15, 2016), identificado como um baixo desempenho em uma experiência direta.

Após nova sucessão de declínio na autoeficácia, na semana 21 foram encontradas informações referentes à essa avaliação. A percepção de capacidade de usar estratégias instrucionais adequadas é informada por experiências diretas de sucesso, em que o estudante bolsista percebe que tem “uma evolução a cada aula, principalmente na explicação das atividades” (EB12, Semanário 21, 2016). Em outra direção, o manejo de classe também foi enfraquecido por experiências diretas, esta, percebida como de baixo desempenho pessoal em gerenciar o comportamento dos alunos, uma vez que “tive certa dificuldade, os alunos estavam muito agitados e falantes, o que atrapalhou na explicação e organização.” (EB12, Semanário 21, 2016).

Por outro lado, na semana 22 observa-se o fortalecimento da crença e também em suas dimensões. No referido semanário, o EB12 menciona que “Na última aula, ficamos em sala de aula, foi um pouco mais difícil por causa disso, mas me surpreendi por ter conseguido manter a aula correndo bem, sem problemas de comportamento” (EB12, Semanário 22, 2016). Assim, apesar da dificuldade de explicar as atividades em sala de aula, foi mais fácil manter o manejo da sala. Outra experiência direta de sucesso foi conseguir que os alunos entendessem a importância de uma alimentação saudável para a vida cotidiana, o que refletiu na percepção de capacidade para engajar os alunos nas atividades propostas.

A autoeficácia docente continuou seu desenvolvimento positivo na semana 25. Nessa, o EB12 menciona no semanário que “dentre as experiências anteriores e a ajuda nesta aula, me sinto capaz de gerir [...] engajar [e] usar estratégias instrucionais para estas classes com as quais ministramos.” (EB12, Semanário 25, 2016). Destarte, se evidencia que as experiências anteriores de docência durante o PIBID ajudaram na percepção de capacidade para o manejo da classe, bem como para as dimensões do engajamento dos alunos e na capacidade para o uso de estratégias instrucionais. Destaca-se que o estudante bolsista informa que a autoeficácia docente está relacionada as turmas com as quais tem desenvolvido as atividades do projeto, o que demonstra a especificidade e a contextualização da avaliação pessoal de capacidade.

Na semana 28 ocorreu a última experiência direta de sucesso apontada pelo estudante bolsista. Na oportunidade, menciona percebe que está “melhorando minhas estratégias, e minha avaliação e *feedback* ao final da aula.” (EB12, Semanário 28, 2016). De outro lado, na última semana observa-se um enfraquecimento na autoeficácia, provocado por um equívoco no planejamento da aula, em que o tempo não foi suficiente para tudo o que foi planejado. Tal resultado negativo contribuiu para o enfraquecimento da capacidade de gerenciamento da classe e do engajamento dos alunos, mas não para o uso de estratégias instrucionais. Acredita-se que o EB12 julgue as atividades adequadas, contudo, foram muitas para a aula.

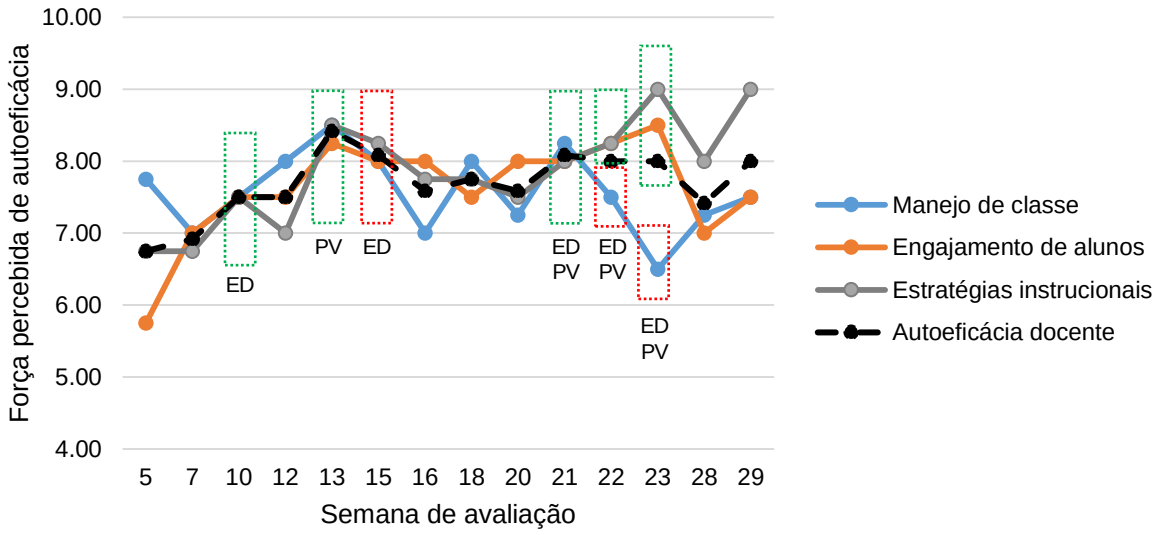
Novamente, foi possível observar um enfraquecimento levemente negativo da autoeficácia, bem como da dimensão do engajamento do estudante. Não encontramos situações ligadas à avaliação de capacidade pessoal para o ensino em algumas semanas. De outro lado, as informações relacionadas às fontes de

autoeficácia ajudaram a ilustrar os fatores que ajudam no desenvolvimento de autoeficácia, como o fato de gostar da turma com a qual está trabalhando, bem como as experiências diretas de sucesso. Ademais, observamos que experiências negativas parecem ser poderosas para diminuir a crença de capacidade para ensinar Educação Física na escola para este estudante bolsista.

EB14: Este participante também realizou as atividades do projeto PIBID Educação Física na escola municipal, trabalhando com alunos do Ensino Fundamental I. Matriculado no terceiro ano do curso de licenciatura em Educação Física quando iniciou no PIBID, também não possuía experiência com a docência, tampouco com o ambiente escolar.

No que diz respeito à percepção de autoeficácia docente, a crença deste estudante bolsista se desenvolveu em uma perspectiva positiva, apresentando um pico na semana 13 (Figura 10). Outro pico positivo observa-se para a percepção de capacidade para o uso de estratégias instrucionais nas semanas 23 e 29.

Figura 10 – Desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões do EB14.



Nota: ED = Experiência direta; PV = Persuasão verbal.
Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 14 semanários realizados por este estudante bolsista, encontramos informações que fazem alusão as fontes de autoeficácia em seis deles. Nesses, 14 situações que podem se remeter a fontes de autoeficácia docente, sendo três experiências diretas negativas, sete experiências diretas positivas, e quatro persuasões verbais positivas.

Foi somente no semanário 10 que encontramos as primeiras informações sobre fontes de autoeficácia docente. O EB14 interpreta positivamente como experiência direta o fato de ter conseguido engajar alguns alunos a participarem de atividades propostas para a aula. Na ocasião,

> após o término da atividade vi que sobrou alguns minutos, então dei para eles um pega-pega-corrente, mas alguns alunos não quiseram participar, até que eu falei para eles "vamos participar, eu vou brincar junto com vocês", e parece que eu brincando junto com eles fez com que todos se motivassem mais a participar dessa última atividade. (EB14, Semanário 10, 2016).

Esse fato ajuda na compreensão do desenvolvimento da autoeficácia na dimensão do engajamento do estudante. Ademais, também menciona acreditar “que eu me preparei bem, e fui capaz de passar as atividades sem nenhum problema” (EB14, Semanário 10, 2016), o que facilitou o manejo da classe.

A primeira persuasão verbal identificada foi na semana 13, em que “a conversa que eu tive com minha turma essa semana, e com a colaboração deles, eu consegui controlar a turma, e supervisioná-los (EB14, Semanário 13, 2016). Esse fato talvez tenha alavancado outras percepções de sucesso, uma vez que se observa o mais elevado nível de autoeficácia deste participante. Contudo, não foram oferecidas maiores reflexões sobre outros efeitos da conversa e da prática docente.

Na semana 15 há um pequeno declínio na percepção de autoeficácia docente. No semanário, identificamos uma experiência direta em que o estudante bolsista avalia ter obtido um baixo desempenho para o manejo de sala e engajamento dos alunos, pois acredita que nessa

> semana deixei um pouco a desejar sobre controlar o comportamento de alguns alunos, pois, quando alguns alunos acabaram as atividades, eles se agitaram querendo fazer outras atividades, atrapalhando os outros grupos [...] acho que eu poderia ter controlado melhor essa atitude dos alunos depois de acabar as atividades (EB14, Semanário 15, 2016).

Depois de um período relativamente estável, observamos novo fortalecimento da crença na semana 21. Nessa oportunidade, utilizou de sucessos anteriores na estratégia de ensino para promover a participação dos alunos. Além disso, menciona que a experiência direta de gerenciamento dos comportamentos dos alunos foi

realizada de forma positiva, pois “Ninguém ficou atrapalhando, todos prestaram atenção na atividade e seguiram as regras. Eu consegui deixar eles separados em grupos de quatro pessoas, sendo mais fácil se supervisionar os alunos” (EB14, Semanário 21, 2016).

Ademais, o estudante também recebeu um *feedback* positivo dos alunos de que as atividades foram motivantes o suficiente para eles participarem da aula, que laureou a avaliação de capacidade para ensinar de modo positivo. Tal fato pode ser evidenciado no excerto “Com todo o preparo que eu fiz para realizar a aula, eu percebi que os resultados foram os melhores. Após a aula eu perguntei para os alunos o que eles tinham achado, e recebi um *feedback* positivo deles” (EB14, Semanário 21, 2016).

Já na semana 22, apesar de avaliar que obteve sucesso na atividade proposta, reflete que o comportamento dos alunos durante a atividade não foi o ideal, justificado pela escolha do material. Nessa oportunidade, deixou os alunos com bolas na mão, e que “seria pedir demais que ficassem quietos” (EB14, Semanário 22, 2016). O baixo desempenho no manejo de sala refletiu em sua autoavaliação de capacidade. De outro lado, o estudante bolsista menciona como aspecto positivo as atividades propostas, pois os alunos estavam motivados a participar da aula. Ademais, julgou-se capaz de fazer uso de estratégias instrucionais adequadas à turma pois também conseguiu oferecer explicações alternativas para os alunos, bem como recebeu persuasões verbais positivas dos alunos, na forma de elogio, sobre a aula realizada.

Na semana 23, a última em que encontramos reflexões relacionadas às fontes de autoeficácia, observamos mais um declínio na capacidade de manejo de classe. Isso foi resultado de os alunos não terem cooperado durante a aula, realizando as atividades de maneira diferente à que o estudante bolsista havia proposto, como pode ser observado no relato: “essa semana, eu passei por um momento de dificuldade para dar aula, pois os alunos, eles sabiam o que era para ser feito, mas na hora de tirar o jo-ken-po para trocar as figuras entre si, eles apenas trocavam sem tirar o jo-ken-po (que era essencial)” (EB14, Semanário 23, 2016). O estudante bolsista interpretou esse fato como negativo e dificultoso para o andamento da aula, o que ajudou a diminuir sua capacidade de gerenciar os alunos. Contudo, observamos uma manutenção na autoeficácia docente, guiado pelo fortalecimento na capacidade de engajamento e do uso de estratégias instrucionais.

O estudante bolsista menciona que persuasões verbais, em que “na roda final os alunos falaram que haviam relembrado a pirâmide, e isso é um ponto positivo” (EB14, Semanário 23, 2016), ajudou a perceber que os alunos estavam engajados na atividade, e que mesmo não seguindo as regras propostas, o resultado final da aula foi atingido.

De maneira geral, é observável uma tendência de fortalecimento da autoeficácia docente e das dimensões do uso de estratégias instrucionais e engajamento do estudante para este participante. É notável a valorização das experiências de sucesso, principalmente as que se relacionam ao engajamento dos alunos e estratégias instrucionais para o EB14. A preparação ajudou a elaborar e colocar em prática estratégias motivantes para a promoção da participação ativa dos alunos nas aulas ministradas por este estudante bolsista.

Na Tabela 10 podemos observar, de forma categorial, as informações que tomaram parte no desenvolvimento da autoeficácia docente e suas dimensões junto aos oito participantes selecionados para esta microanálise. Essas informações foram codificadas a partir dos semanários elaborados pelos participantes e compuseram o portfólio reflexivo dos mesmos.

Em síntese, observamos maior frequência de experiências diretas como fontes de informação para a autoeficácia docente, tanto para seu fortalecimento, como para o enfraquecimento. A experiência direta esteve presente para todos os estudantes bolsistas: o sucesso (positivo) e o baixo rendimento (negativo) foram as situações mais frequentes, e as experiências negativas, como vimos, podem, muitas vezes, suplantar várias experiências positivas no momento de recuperar as informações que compõem o julgamento de autoeficácia docente. Considerando que no momento da recolha de informações os estudantes bolsistas possuíam pouca experiência com a docência (alguns mais, outros menos), os resultados das ações, obtidos durante a participação no PIBID, tiveram uma valorização mais frequente do que as outras experiências de aprendizagem, como as aulas na universidade, cursos de extensão, entre outros.

Também foi possível observar o papel do professor supervisor e do trabalho em dupla como fontes de experiência vicária para o desenvolvimento da autoeficácia para o uso de estratégias instrucionais adequadas à turma. Como parte do projeto PIBID, o trabalho colaborativo era um aspecto fundamental. Outro aspecto que se levanta é que parte das atividades também previam observações do trabalho do

professor e do ambiente escolar, o que pode ter ajudado na valorização dessas informações. Também se menciona o aspecto positivo das persuasões verbais dos alunos da escola, na forma de elogios e *feedback* sobre as atividades propostas.

Tabela 10 – Síntese da microanálise realizada com oito estudantes bolsistas.

			2015				2016			
			EB02	EB04	EB05	EB08	EB10	EB11	EB12	EB14
Categoria	**Efeito na crença**	**Aspectos**	**Masc EFII 2º ano**	**Fem EFII 3º ano**	**Fem EFII 4º ano**	**Fem EFI 3º ano**	**Fem EFI 3º ano**	**Fem EFII 2º ano**	**Masc EFI 3º ano**	**Masc EFI 3º ano**
Estados Fisiológicos e Afetivos	Negativo	Respostas afetivas	-	-	-	-	-	-	-	-
		Respostas físicas	-	-	-	-	-	1	-	-
		Respostas fisiológicas	-	-	-	2	-	-	-	-
	Positivo	Respostas afetivas	-	-	-	-	-	1	1	-
Experiência Direta	Negativo	Baixo desempenho	-	1	5	1	-	4	3	3
		Dificuldade da tarefa	-	4	1	2	-	1	-	-
		Falta de experiência	-	-	-	2	-	-	-	-
	Positivo	Dificuldade da tarefa	-	-	-	1	-	-	-	-
		Domínio do conteúdo	1	1	3	-	3	-	2	1
		Experiência docente	-	-	-	3	1	-	3	-
		Experiência prévia	3	-	2	-	1	-	-	-
		Sucesso	2	4	10	3	6	-	6	6
Experiência Vicária	Negativo	Professores	-	-	1	-	-	-	-	-
	Positivo	Colegas	-	-	-	-	1	-	-	-
		Professor supervisor	-	-	-	-	-	1	-	-
		Professor universitário	1	-	-	-	-	-	-	-
Persuasão Verbal	Negativo	Direção escolar	-	-	1	-	-	-	-	-
	Positivo	Alunos	-	1	1	-	-	-	-	4
		Colegas	1	-	-	-	3	-	-	-
		Professores	-	-	-	-	-	1	-	-
Total por estudante bolsista (negativo)			-	5	8	7	-	6	3	3
Total por estudante bolsista (positivo)			8	6	16	7	15	3	12	11

Nota: Números se referem a frequência de citações encontradas nos semanários dos estudantes bolsistas.
Escala de cores: Tons de vermelho, amarelo e verde. Vermelho significa menor frequência de citação; amarelo frequência intermediária de citações, enquanto verde significa maior frequência de citação.
Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, os estados fisiológicos e afetivos foram também representados pelas ativações fisiológicas e físicas como aspecto negativo para autoeficácia docente, e ativações afetivas, como gostar da turma, como aspecto positivo para a avaliação da autoeficácia docente.

6. DISCUSSÃO

Estudos em diferentes contextos têm investigado a autoeficácia e sua relação com diferentes variáveis atreladas ao exercício docente, como a satisfação com o trabalho e com a carreira, motivação com o ensino, os resultados alcançados pelos alunos, práticas em sala de aula, entre outros (CAPRARA et al., 2006; KLASSEN et al., 2011; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; ZEE; KOOMEN, 2016). Outros estudos se debruçam a buscar os precedentes da crença de capacidade docente, dispendendo esforços em pesquisas sobre as fontes de autoeficácia e como essas fornecem informações para a avaliação de capacidade dos professores (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014; MORRIS; USHER; CHEN, 2017; MULHOLLAND; WALLACE, 2001).

Na literatura investigada, avanços foram alcançados e novas lacunas foram encontradas. O que os estudos têm apontado, recentemente, é a necessidade de inovação e utilização de diferentes métodos de recolha de informações, de medidas de autoeficácia, bem como formas de acompanhamento do desenvolvimento da crença. Dentre os métodos, a pesquisa qualitativa e a mista vêm ganhando destaque (KLASSEN et al., 2011; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014; MORRIS, 2017).

O objetivo geral deste estudo foi investigar o desenvolvimento da autoeficácia docente bem como a contribuição das informações advindas das fontes de autoeficácia a partir das experiências vividas ao longo da participação do projeto PIBID na área da educação física. Neste capítulo, apresentaremos a discussão dos resultados que se destacaram ao longo das análises e que contemplam as indagações do objetivo da pesquisa, considerando o referencial da autoeficácia, bem como as pesquisas sobre o PIBID e formação de professores.

6.1. Desenvolvimento da autoeficácia docente no PIBID Educação Física

Autoeficácia docente e suas dimensões

Nesta seção são discutidos os dados quantitativos advindos da escala de autoeficácia docente e variáveis pessoais e contextuais, coletados com os 16 participantes da pesquisa.

Como resultado geral, observou-se um movimento de fortalecimento da autoeficácia docente e suas dimensões de avaliação nos três momentos avaliados (Tabela 1) quando considerados todos os participantes, apesar de esse não ter sido estatisticamente significativo. Cabe destacar aqui que o instrumento de investigação da autoeficácia docente utilizado permite apenas identificar algumas das tarefas que o professor realiza para desenvolver suas práticas de ensino. Essas, por sua vez, são classificadas em três dimensões, que podem ocultar outras nuances presentes na prática pedagógica que assim, não estão presentes ou discutidas nesta pesquisa.

Estudos longitudinais durante a formação de professores são escassos, e também indicam resultados semelhantes (AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012; GURVITCH; METZLER, 2009; KLASSEN; DURKSEN, 2014). Acreditamos que o fortalecimento da crença se deu a partir das experiências vividas, tanto durante o PIBID, quanto na universidade (disciplinas, extensão e estágios supervisionados) e outras esferas profissionais (acampamentos, treinamentos e competições esportivas, etc.), como são indicados também nos portfólios dos participantes.

Schunk e DiBenedetto (2016) acreditam que, ao final da formação inicial, os professores apresentam elevado nível de autoeficácia docente. Outras pesquisas também encontraram resultados semelhantes (MULHOLLAND; WALLACE, 2001; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005). Crenças mais robustas ajudam os professores a suportar as demandas do início da carreira, bem como na manutenção de índices motivacionais mais elevados, na superação de barreiras, e procura por estratégias inovadoras e tecnológicas para engajar os alunos nas tarefas de aprendizagem (ALVARENGA; AZZI, 2013; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; ZEE; KOOMEN, 2016).

Apesar de os estudantes bolsistas apresentarem uma forte percepção dessa crença, também se observou, pela microanálise, que ela se comportou de forma não linear (Figuras 2 a 9). Os picos na avaliação pessoal dos estudantes bolsistas podem indicar que estão aprendendo as demandas da profissão, e que, dentro daquele contexto educativo, se sentiram capazes de ensinar, como também encontraram Mulholland e Wallace (2001).

Bandura (1977) ao explicar os efeitos das interpretações que as pessoas fazem de suas experiências indica que estas podem ter maior influência sobre autoeficácia quando ainda está em desenvolvimento. Klassen e Durksen (2014)

recentemente encontraram mudanças positivas e recorrentes na autoeficácia e na percepção de *stress* de futuros professores em avaliações semanais. No caso deste estudo, mudanças positivas e negativas podem ser explicadas pelo fato de os estudantes bolsistas ainda serem inexperientes com as demandas da profissão, assim, como Bandura explana (1997, p. 170), as disparidades na avaliação da crença podem ser explicadas pelo contínuo conhecimento da demandas da profissão, bem como do autoconhecimento sobre o que se sabe e o que ainda precisa saber acerca da docência e do que é necessário para ensinar.

Há que se destacar, entretanto, que essa avaliação pessoal foi obtida na participação do projeto PIBID. Como explicado anteriormente, esse projeto previa supervisão, trabalho colaborativo, horas de estudo, pesquisa e desenvolvimento, bem como apoio de tecnologias digitais para acompanhamento dos participantes. Tal contexto pode ter influenciado a percepção de suporte por parte dos estudantes bolsistas. Por isso, estratégias de acompanhamento de futuros professores, seja no estágio, ou em outras práticas e projetos que envolvam a escola e docência, precisam desenvolver estratégias compatíveis com o contexto.

A dimensão que apresentou maior desenvolvimento foi o engajamento dos estudantes, também observado no estudo de Liaw (2009). Oh (2011), também encontrou fortalecimento das três dimensões da autoeficácia docente, contudo, cm menor força para a dimensão do engajamento do estudante. Contudo, os participantes não tiveram contato com os alunos da escola. Neste estudo, os estudantes bolsistas tiveram contato prolongado com a escola (no mínimo cinco horas semanais de atividades desenvolvidas na escola), o que aumentou a exposição a situações de trabalho com os alunos. Ter um contato com o ambiente real, suas dificuldades e potencialidades pode ajudar a construir crenças mais robustas de capacidade pessoal para o ensino (ATAY, 2007; GURVITCH; METZLER, 2009).

Diante disso, para realizar as atividades de ensino, precisaram desenvolver conhecimentos, habilidades e estratégias que promovessem a participação dos alunos nas aulas de educação física na escola. Um dos objetivos do projeto PIBID/Educação Física era o de aumentar a participação ativa dos alunos nas aulas de educação física escolar, de modo a promover um estilo de vida mais saudável. Percebemos os desafios vividos nessa experiência na microanálise, em que as

interpretações de sucesso dos resultados de participação dos alunos nas aulas foram constantemente representadas como situações que promoveram a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas. A obtenção de resultados positivos junto aos alunos (principalmente a participação dos alunos) retroalimentou a avaliação de capacidade, tornando-a mais robusta. A afirmativa é suportada pelo fato de que as avaliações pessoais de capacidade, realizadas pelos semanários, ocorriam após a experiência de ensino dos estudantes bolsistas. Tal evolução só foi possível com o desenvolvimento de estratégias de ensino, conhecimento e apoio dos colegas. Além disso, o nível de autoeficácia percebido pode ter servido como motivador para continuar realizando as estratégias, bem como um ponto de partida para se pensar em inovações, como demonstrou a EB03, de que as experiências de sucesso ao ensinar conteúdos que dominava foram importantes para começar a inovar em outros conteúdos e estratégias.

Autoeficácia docente e variáveis pessoais e de contexto

Quando considerado o sexo, os estudantes bolsistas homens apresentaram desenvolvimento maior e significativo para a autoeficácia docente em relação às estudantes bolsistas mulheres (Tabela 3). Também se observou vantagem para os estudantes bolsistas homens no manejo de classe na avaliação intermediária. Esses resultados corroboram com o estudo de Silva, Iaochite e Azzi (2010), também realizados com estagiários de Educação Física. Já Lyyra, Palomäki e Heikinaro-Johansson (2016) encontraram diferenças entre sexo em relação as atividades de ensino dos futuros professores. Os participantes homens se percebiam mais capazes para promover atividade física nas aulas de Educação Física na escola, enquanto as mulheres foram mais capazes para promover atividade física fora da escola. Por outro lado, O'Neill e Stephenson (2012) e Ramos et al. (2017b) vêm de encontro desse resultado, não encontrando diferenças entre sexo na avaliação da autoeficácia em futuros professores. Ou seja, essa é uma variável que precisa ser melhor explorada. Assim, como Usher e Pajares (2008), acreditamos que uma informação biológica não seja suficientemente explicativa para uma variação na interpretação da capacidade ou da fonte de informação para tal. Parece ser mais

uma questão contextual, de construção social de uma determinada área que fornece e valoriza mais experiências para um sexo do que para outro.

Já em relação ao nível de ensino, apesar de não significativo estatisticamente, observamos também um fortalecimento da crença dos estudantes bolsistas, tanto da escola municipal de Ensino Fundamental I, quanto da escola estadual de Ensino Fundamental II. Encontramos apenas um estudo realizado em contexto brasileiro que encontrou diferenças na autoeficácia docente de professores de diferentes níveis de ensino (FREITAS; OLIVEIRA, 2010). No entanto, relações e interpretações devem ser cuidadosas. Os autores utilizaram uma escala de autoeficácia geral, ao invés de uma escala de autoeficácia docente. Outro ponto em questão é que, apesar de ser realizado com uma população brasileira, foram participantes de outra região e estado, possuidores de informações contextuais que podem não ser as mesmas na região sudeste ou no estado de São Paulo.

Por conta disso, procurou-se nos dados qualitativos da pesquisa e também em outros estudos, possíveis explicações para tal resultado. Como identificado na microanálise, ensinar alunos mais velhos se apresenta como um desafio maior, tanto em termos de conhecimento específico do conteúdo, como também de estratégias de manejo e engajamento dos estudantes. Evidência para tal afirmativa se encontra na Tabela 5, em que se observa evolução significativa da autoeficácia docente para os estudantes bolsistas que realizaram as atividades no Ensino Fundamental I na dimensão de engajamento do estudante.

Há que se considerar também a questão do domínio específico do ensino. No caso da educação física, os desafios de ensino e a motivação dos estudantes se tornam mais complexos conforme se avança na escolarização (DARIDO, 2004; FRANCHIN; BARRETO, 2006; PEREIRA; MOREIRA, 2005). É possível encontrar na literatura apontamentos sobre a dificuldade que os professores enfrentam em relação aos pedidos de dispensa das aulas de educação física no Ensino Médio (DARIDO et al., 1999). Do ponto de vista dos estudantes, as aulas são desmotivantes e não abrem espaço para práticas de interesse do aluno (DARIDO et al., 1999; MARTINELLI et al., 2006). Contribui ainda para a desmotivação dos alunos a constante exposição corporal, como o aspecto físico e de competências motoras, que, em última instância, compõem as práticas durante as aulas de educação física na escola (FELTZ; MAGYAR, 2006).

No caso deste estudo, desafios semelhantes podem ser evidenciados nos portfólios e semanários, quando os estudantes bolsistas indicam que fazer os alunos participarem das aulas era sempre um desafio, o que requereu deles bastante esforço em elaborar atividades que promovessem a participação. Percebemos esse efeito, apesar de não significativo, quando se verifica que os participantes da escola municipal, que ensinaram alunos do Ensino Fundamental I, apresentaram crenças mais elevadas para o uso de estratégias instrucionais e para o engajamento do aluno. De outro lado, estudantes mais velhos também conseguem compreender informações mais complexas. O manejo de classe pareceu ser mais difícil para os estudantes bolsistas que realizaram as atividades no Ensino Fundamental I. Ao olharmos para os portfólios e semanários, foi possível identificar relatos apontando a dificuldade de passar as instruções para os alunos, uma vez que os alunos mais novos do Ensino Fundamental I não prestavam atenção ou não compreendiam as atividades propostas.

Bandura (1997, p. 6), ao explicar a estrutura triádica causal do comportamento, destaca que fatores ambientais também influenciam a autoeficácia, e podem oferecer informações mais ou menos potentes para influenciar o comportamento. Em certos momentos, esses fatores podem se apresentar com maior força que em outros, dependendo da interpretação dada para esse tipo de informação.

Ao considerar o cenário da educação física no contexto brasileiro, encontramos diferentes escolas que não possuem espaço físico adequado para as práticas corporais, material adequado ou suficiente para as aulas (DAMAZIO; SILVA, 2008), bem como utilização de materiais de educação para outros fins, como o uso do plinto como mesa na secretaria (SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007). Professores têm apontado a falta de recurso como fator limitante para sua prática em sala de aula, bem como fator que pode fornecer informação para a autoeficácia docente (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2014).

Como a escola municipal, que oferta o Ensino Fundamental I, teve maior disponibilidade de recursos materiais, é possível também que os estudantes bolsistas tenham valorizado e interpretado isso como informação para que se percebessem mais capazes para ensinar, uma vez que puderam utilizar os recursos da maneira como haviam planejado. De outro lado, a disponibilidade de recursos

materiais era mais escassa na escola estadual em que os bolsistas realizaram as atividades junto ao Ensino Fundamental II. Apesar de, com recursos financeiros do PIBID, houve aquisição de bolas, arcos, tatames, *slackline*, raquetes, entre outros, a quantidade era insuficiente para o número de alunos.

Estudos que consideraram fatores ambientais como infraestrutura e acesso a recursos materiais têm evidenciado essa dimensão. Al-Awidi e Alghazo (2012) explicam que a falta de materiais gerou ativações fisiológicas negativas, deixando os futuros professores mais preocupados com sua prática e sua capacidade de ensinar. Por outro lado, Chester e Beaudin (1996) entenderam que a quantidade elevada de recursos didáticos influenciou negativamente a autoeficácia de professores iniciantes, pois esses se sentiam inseguros para utilizar diferentes estratégias com o emprego de diversos recursos oferecidos pelo ambiente. Nesse caso, a quantidade de materiais foi enfraquecedora da autoeficácia docente.

A oferta de recursos materiais também pode ser interpretada como percepção de apoio da direção escolar. Professores de educação física que possuem materiais didáticos e esportivos em quantidade suficiente para desenvolver atividades diversas, podem entender que sua disciplina é valorizada pela direção escolar e assim, que têm apoio dos mesmos. Estudos que investigaram o apoio institucional como uma variável associada a autoeficácia encontraram relações positivas (DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012; IAOCHITE, 2007; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). Ressalta-se que são necessárias mais investigações que considerem como a interpretação dos fatores ambientais (como a oferta de recursos materiais ou apoio institucional) é utilizada para a composição da e como se relaciona com a autoeficácia docente.

Fatores pessoais, como a experiência, também podem estar atrelados à percepção de autoeficácia. Para discutir tais fatores, recorremos ao período de coleta de informações, considerando os anos de 2015 e 2016. Ao tomar como exemplo a primeira avaliação da autoeficácia docente, se nota que os participantes de 2016 apresentaram escores médios de autoeficácia docente total mais elevados do que os participantes de 2015, apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa. Com relação ao desenvolvimento dessa crença, observou-se também um processo positivo, em que no final, foram constatados escores médios mais elevados para a autoeficácia docente total. Quanto às dimensões dessa crença, se

observou a evolução significativa na capacidade pessoal para o engajamento do estudante e o uso de estratégias instrucionais para os estudantes bolsistas do grupo 2015, enquanto nessas dimensões o grupo de 2016 sofreu um declínio, porém, não significativo do ponto de vista estatístico.

Bandura (2012) esclarece que um dos fatores de incongruência entre percepção de autoeficácia e a ação é a questão de as pessoas não conhecerem de fato o que é requerido delas para a realização de tarefas. O grupo de 2016, era formado majoritariamente por alunos do segundo e terceiro anos, e que, como a coleta se deu no início do ano letivo, não tinham, à época, contato algum com a escola, pois as disciplinas de estágio também estavam em seu início. Ou seja, os estudantes bolsistas de 2016 tinham nenhum ou pouco contato com o contexto escolar na figura de docentes ou de aprendizes de docentes.

O grupo de 2015 era formado por estudantes do terceiro e quarto ano da licenciatura em educação física, que, no momento da coleta de dados, já haviam tido contato com o contexto escolar por meio da disciplina de estágio curricular supervisionado por pelo menos um semestre antes do início do preenchimento dos semanários no projeto PIBID. Além disso, vários participantes já estavam no PIBID por pelo menos um ano.

Pesquisas sobre autoeficácia docente realizadas com estagiários têm apontado o importante papel desse momento para o desenvolvimento da crença. Costa Filho e Iaochite (2015) apontaram que estagiários de Educação Física se percebiam mais capazes de ensinar após a realização da disciplina de estágio supervisionado. Experiências de regência e de testar na prática aquilo que fora aprendido na universidade foram aspectos importantes que puderem ser colocados em prática no estágio supervisionado. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998) indicam que o estágio ajuda a fortalecer a autoeficácia docente, especialmente pela possibilidade de praticar o ensino.

O estágio supervisionado, pode então, ser visto como um aspecto central da formação docente, pois, quando bem estruturado, pode promover a reflexão a partir da ação, valorizar os conhecimentos advindos da prática, bem como compor o processo de construção identitária do professor de educação física (SOUZA NETO et al., 2012). Além do estágio supervisionado, propostas que permitem o

conhecimento da realidade, como o PIBID, também contribuem para tal processo (FERNANDES; MENDONÇA, 2013; GATTI et al., 2014).

Acreditamos que os escores médios mais elevados na avaliação inicial em favor do grupo de 2016 ocorreram por esse grupo não conhecer de fato as atribuições e os requisitos da tarefa de ensinar. Além disso, há que se considerar a estrutura do funcionamento do projeto. Em 2016, foram substituídos sete participantes, devido a completarem a formação inicial. Dessa maneira, os supervisores reconheceram a necessidade de que esses novos estudantes bolsistas pudessem ter contato com a escola. Como estratégia, foram realizadas observações da realidade da escola, bem como do trabalho do professor. Essas observações duraram em torno de uma semana (entre semana 4 e 5 de 2016; as semanas anteriores foram utilizadas para substituição dos bolsistas). Foi somente após essa experiência observacional que os estudantes bolsistas tiveram as primeiras experiências de regência.

É possível pensar que, além da inexperiência, a natureza da atividade desenvolvida pode ter oferecido diferentes informações sobre as demandas da docência, bem como sobre a capacidade para o cumprimento de tais demandas. Bandura (1997, p. 440) diz que é possível que toda aprendizagem pela experiência direta possa ocorrer também pela observação de modelos. Quanto à observação da realidade das escolas parceiras e das práticas dos professores supervisores, apesar da oferta de um roteiro para os estudantes bolsistas sobre o que observar, é possível problematizar que eles não conseguiram captar adequadamente os requisitos do trabalho do professor. Por outro lado, também pode ser que não possuíam autoconhecimento suficiente sobre as próprias capacidades de ensinar. Ainda, o tempo pode ter sido insuficiente para que se aprendesse as demandas somente por meio da observação. Tais elementos podem ajudar a explicar o fato de apresentarem um elevado nível de autoeficácia no começo da participação do projeto.

Com a continuidade do projeto, das primeiras experiências de planejamento, regência e avaliação do ensino, puderam captar melhor o que é necessário para realizar o trabalho do professor, bem como puderam desenvolver melhor o próprio conhecimento. Pesquisas têm evidenciado essas duas facetas quando apontam que estagiários, a partir dos processos reflexivos, conseguem desenvolver em um nível

mais elevado seus conhecimentos sobre os conteúdos e estratégias de ensino, bem como da realidade escolar e como nela intervir (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016; SENNE; RIKARD, 2002).

O mesmo pode ser observado com pesquisas sobre autoeficácia docente e estagiários. Aqueles que experimentam a docência em condições muito controladas, como as ocorridas na universidade, tendem a apresentar maior percepção de capacidade quando comparados com futuros professores que realizam o estágio desde o princípio na escola. Gurvitch e Metzler (2009) explicaram que, apesar de serem atividades semelhantes, ocorrem em condições muito distintas. Dessa maneira, as informações contextuais do ambiente são interpretadas diferentemente nas duas condições.

Em síntese, acreditamos que a partir da observação do contexto, dos professores e colegas ensinando, os estudantes bolsistas foram aos poucos tomando conhecimento da complexidade da tarefa docente, e puderam calibrar melhor a percepção de capacidade. Além disso, as experiências de planejamento e regência das aulas puderam contribuir frequentemente com informações utilizadas para julgar a capacidade de ensinar, como observado nos semanários.

Na microanálise, a ser discutida a seguir, observou-se, por outro lado, oscilações em todas as dimensões avaliadas da autoeficácia docente, independente da variável investigada. Além de mostrar que o desenvolvimento da crença não ocorre de forma linear, demonstrou-se também que ele é dependente de diferentes informações que não somente a prática. O contexto, o suporte oferecido, bem como os alunos foram indicados em diferentes momentos no desenvolvimento da crença de capacidade pessoal dos estudantes bolsistas. Tais elementos influenciam a atenção e retenção de informações das fontes, e serão exploradas a seguir.

6.2. Microanálise e contribuição das fontes de autoeficácia docente

Neste tópico iremos discutir os principais resultados relacionados às fontes de autoeficácia advindos das escalas, bem como das microanálises. Este bloco respeitará as quatro fontes de autoeficácia postuladas pela teoria, a saber, experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos.

Experiência direta

Neste estudo, nos dados obtidos pela escala de fontes de autoeficácia docente, a fonte da experiência direta não foi a mais forte no começo, mas apresenta uma elevação no escore médio na última avaliação das fontes (Tabela 2), apesar de essa diferença não ser estatisticamente significativa. O mesmo movimento acontece quando analisamos essa fonte através das variáveis sexo, nível de ensino e ano de participação no PIBID. Por outro lado, as experiências diretas, especialmente as de sucesso e de baixo desempenho, são as mais frequentemente citadas como fonte de informação para a autoeficácia docente a partir da microanálise (Tabela 9).

As experiências diretas, como aponta Bandura (1997), são a fonte de informação mais confiável para a avaliação pessoal de capacidade para as realizações. Essas experiências fornecem informações sobre a performance, resiliência, dificuldades e condições em que a tarefa é realizada e esforço, por exemplo.

Em estudos estatísticos sobre a formação de professores em Educação Física, a fonte da experiência direta parece não ser a que recebe maior valoração pelos estudantes (COHEN; ZACH, 2013; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014). Uma possível explicação para esse resultado pode ser que os estudantes bolsistas não possuíam experiência com o ensino no início da participação no PIBID, podendo ter balizado a autoeficácia docente no que observaram outros realizando e nos *feedback* e incentivos verbais que receberam de colegas, professores e alunos da escola.

Quanto às variáveis analisadas na microanálise, percebemos que os estudantes bolsistas que realizaram as atividades junto aos alunos do Ensino Fundamental II reportaram com maior frequência a experiência direta do que os estudantes bolsistas que realizaram as atividades do projeto na escola municipal. Conseguir ensinar alunos do Ensino Fundamental II parece ter oferecido maior impacto na avaliação de autoeficácia docente do que os alunos do Ensino Fundamental I, devido aos desafios presentes no nível do Ensino Fundamental II. A literatura na área de educação física tem mostrado que ensinar alunos adolescentes parece ser mais desafiador, uma vez que os interesses são diversificados, há bastante diferença no repertório motor, bem como a marginalização da disciplina nos

anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (DARIDO, 2004; FERREIRA, 2005; GORI, 2001).

Apesar de ser a fonte com o segundo escore médio mais elevado na avaliação da autoeficácia docente ao final da participação do PIBID, informações que se relacionaram à experiência direta foram bastante frequentes nos relatos semanais dos estudantes bolsistas. Esse resultado vai ao encontro do posto na literatura que investiga o desenvolvimento da autoeficácia docente de maneira qualitativa (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014). Dentre essas situações, há aquelas que foram interpretadas como positivas e outras como negativas, ou seja, que contribuíram para fortalecer ou enfraquecer a autoeficácia docente. Do lado positivo, a interpretação de sucesso foi a mais recorrente informação que compôs a avaliação dos bolsistas (64 citações). Pelo lado negativo, a percepção de baixo desempenho nas tarefas relacionadas ao manejo de sala, engajamento dos alunos ou uso de estratégias instrucionais foram as mais frequentes informações de enfraquecimento da autoeficácia docente dos participantes (30 citações).

Por meio da microanálise de oito estudantes bolsistas, observamos que, via de regra, a interpretação dessas informações incidiu nos momentos em que ocorreram maiores alterações nas crenças de autoeficácia dos participantes, seja positiva ou negativamente, representados pelos picos positivos e negativos nos gráficos da microanálise (Figura 3 a 10). Como aponta Bandura (1997), experiências diretas são as mais efetivas para a autoeficácia pois fornecem evidências baseadas em resultados pessoais obtidos na realização da tarefa.

Sucessos tendem a fortalecer a crença, enquanto interpretações de baixo desempenho tendem a diminuí-la. Entretanto, a interpretação dessas informações também depende da autoeficácia do professor. Bandura (1997, 2006, 2012) argumenta que pessoas com elevadas crenças de autoeficácia tendem a interpretar seus resultados de maneira mais positiva, mesmo no enfrentamento de dificuldades durante a tarefa. Por outro lado, pessoas com baixo nível de autoeficácia tendem a interpretar de forma negativa as experiências. Mesmo sucessos podem ser interpretados como informação negativa, caso o sujeito atribua o resultado ao auxílio de outros, ou condições muito favoráveis (externos). Martins, Costa e Onofre (2014) ilustram essa teorização indicando que futuros professores com baixos níveis de autoeficácia

atribuíam o resultado de suas ações aos fatores externos do que a aos próprios esforços, ou seja, que o resultado não dependia deles. Em nosso estudo, também encontramos alguns apontamentos semelhantes, principalmente relacionados à dificuldade da tarefa. Dificuldades interpretadas como negativas foram alunos mais velhos, alunos que se dispersam, avaliação e a auxiliar os pais a ajudarem os filhos.

Dificuldades são elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional e fazem parte do processo de aprendizagem. Obter sucessos contínuos e sem percepção de dificuldade pode diminuir a capacidade dos futuros professores de lidar com as barreiras e fracassos. Quando bem orientados, futuros professores podem aprender a analisar a própria prática e encontrar os pontos positivos e negativos da própria experiência, assim, podendo evoluir em aspectos que julgarem mais deficitários. Esses podem ser de ordem de conhecimento de estratégias de ensino, conteúdo, ou mesmo a capacidade reflexiva. Como identificaram Gatti et al. (2014), esse tem sido um dos pontos fortes do PIBID: promover uma formação reflexiva por meio das práticas educativas realizadas na escola.

Como sugere Guerreiro-Casanova (2013), identificar elementos em que os professores se sentem menos capazes não é uma tarefa de apontar piores professores, mas sim de perceber aspectos que merecem atenção para processos formativos. Assim, propostas formativas, sejam de formação inicial ou continuada têm, nesses resultados, evidências empíricas de temas a ser melhor explorado em seu conteúdo programático.

Outro fator de destaque das experiências diretas foi a categoria relacionada ao domínio do conteúdo a ser ensinado. Diferentes estudantes bolsistas mencionaram que se sentiam capazes de ensinar devido ao domínio dos temas que eles iriam trabalhar em suas aulas, seja por meio do estudo/preparação prévia, seja por demonstrarem o domínio devido à prática esportiva. Palmer (2006) defende o domínio do conteúdo e do conteúdo pedagógico como uma quinta fonte de autoeficácia. Por outro lado, Morris, Usher e Chen (2017, p. 26) entendem que o domínio do conteúdo “não pode ser considerado uma nova fonte; ele é necessariamente informado por experiências prévias”. Neste caso, concordamos com a opinião de Morris, Usher e Chen (2017) pois, como vimos nos semanários dos EBs, o domínio do conteúdo está atrelado à experiência direta, só percebida após a prática pedagógica realizada na escola. Tal afirmativa também encontra suporte no

estudo de Al-Awidi e Alghazo (2012) que encontraram que a experiência direta de docência foi importante para a consolidação do conhecimento sobre o conteúdo, bem como para elevar a percepção de confiança para ensinar.

O domínio do conteúdo parece estar atrelado à percepção de capacidade para usar estratégias instrucionais e manejo de classe. É de se esperar que quando se conhece o conteúdo, seja mais fácil para o professor pensar em atividades e formas de modificá-las em tempo real. Do mesmo modo, podem concentrar seus esforços em outras áreas como o gerenciamento dos alunos, pois se sentem mais aptos a intervir e auxiliar os alunos na aprendizagem de determinado conteúdo. Como exemplo, a EB05 menciona que devido ao domínio do conteúdo, conseguiu pensar em estratégias mais agradáveis aos alunos, bem como obteve maior respeito dos mesmos, pois os alunos perceberam que a EB possuía conhecimento sobre o que estava ensinando. Outro aspecto positivo do domínio do conteúdo é que esse pode ser o ponto de partida para experiências práticas. Como elaborou a EB04 (Portfólio, 2015), “Senti-me mais apta a dar aulas de conteúdos que eu conhecia e gostava. A partir dessa experiência, minha autoconfiança melhorou e foi possível explorar conteúdos diferentes”.

Em síntese, observamos que a experiência direta se tornou uma fonte mais forte de informação da autoeficácia conforme os estudantes avançavam em sua participação no PIBID. Do mesmo modo, as experiências diretas foram interpretadas tanto positiva como negativamente, e influenciaram o desenvolvimento da autoeficácia docente, bem como suas dimensões. Sucesso e fracasso (traduzido como baixo desempenho), foram as situações mais frequentemente citadas, ilustrando o que Bandura (1997) apresenta de que sucessos fortalecem e fracassos diminuem a percepção de capacidade. Há diferentes aspectos da experiência direta que contam para a avaliação da autoeficácia, especialmente a dificuldade da tarefa, a experiência com a tarefa ou tarefa correlatas e o domínio do conteúdo parecem ser as mais evidentes para quem está em formação para se tornar professor.

Experiência vicária

Quando se tem pouca ou nenhuma experiência com a tarefa (experiência direta), as pessoas tendem a basear sua capacidade no que observaram outras

pessoas realizando ou nos incentivos verbais que recebem de terceiros (BANDURA, 1977, 1997). Observamos que a experiência vicária foi a fonte de informação mais importante no começo das atividades do PIBID. Contudo, foi apenas a terceira fonte de informação na avaliação ao final da participação no projeto (Tabela 2). Em estudo de revisão, Morris, Usher e Chen (2017) encontraram que essa fonte é bem presente na avaliação pessoal de capacidade dos professores em diferentes contextos. Em educação física, em especial com futuros professores, informações de capacidade também são frequentes a partir dessa fonte (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

De maneira complementar, observar modelos realizando uma tarefa também ajuda no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos (BANDURA, 1997). Isso reforça e ajuda a compreender o papel das informações dessa fonte para a avaliação da autoeficácia dos estudantes bolsistas. Poucos possuíam experiência docente no início do projeto. Conforme adquiriram experiências diretas, a experiência vicária foi diminuindo sua influência em comparação as outras fontes (especialmente experiência direta e persuasão verbal).

Ao se pensar nesta fonte, há que se considerar que quanto maior a similaridade que o observador encontra com o modelo, maior a eficácia dessa informação. Nesta pesquisa, apesar de não haver diferença significativa, observamos que a experiência vicária foi mais forte para os estudantes bolsistas homens do que para as mulheres, em todos os momentos avaliados. O mesmo ocorre quando comparamos essa fonte pelo nível de ensino em que os estudantes bolsistas atuaram. Acreditamos que uma potencial explicação para isso possa se relacionar à natureza da atividade. No início da participação do PIBID, os bolsistas eram orientados a observar, tanto a prática do professor, como o ambiente da escola, para tomar conhecimento dos facilitadores e barreiras para a promoção de um estilo de vida saudável. Assim, quando passaram a reger algumas aulase a conversar sobre as próprias práticas, a valorização da experiência da observação foi diminuindo em detrimento da valorização das outras informações que se disponibilizaram aos estudantes bolsistas.

Por outro lado, informações da experiência vicária foram as menos citadas nos semanários dos estudantes bolsistas. Acreditamos que tal fato se deve a maneira como ocorreu o preenchimento desses, logo após a experiência direta de

ensino. Tal procedimento talvez tenha mascarado os efeitos dessa fonte na reflexão dos estudantes bolsistas. Como resultados da microanálise, encontramos influência dos professores supervisores, do professor universitário, de colegas de projeto, bem como do professor substituto na escola.

Quanto à influência positiva, a observação de modelos ajudou no desenvolvimento da autoeficácia, em especial para as dimensões do manejo de classe e das estratégias instrucionais. Observar a dupla do PIBID ensinando, contribuiu para compreender os aspectos relacionados à instrução das atividades. Enquanto observava, a EB10 anotava como deveria proceder quando estivesse na posição de professora e quais instruções e informações precisava passar para que conseguisse se fazer entender pelos alunos. O mesmo pode-se dizer do que foi aprendido com o professor supervisor e o professor de uma disciplina na universidade. Em ambos os casos, a observação de modelos permitiu a aprendizagem de estratégias, seja de motivação dos estudantes para participar das aulas, seja de ensino ligadas à algum componente curricular da educação física.

Iaochite e Costa Filho (2016) argumentam que, como futuros professores possuem pouca experiência com a docência, a partir da observação de outros professores e colegas em situação de ensino, podem aprender sobre estratégias, lidar com alunos desmotivados, bem como aprender sobre diferentes aspectos das aulas que não haviam sido previstos durante o planejamento.

A experiência vicária, como explica Bandura (1997), pode ser uma excelente ferramenta para a aprendizagem e já foi utilizada em diferentes pesquisas para promover a autoeficácia para diferentes tarefas (BANDURA, 1977; BANDURA; REESE; ADAMS, 1982), entre elas, a docência (MARTIN et al., 2009; MARTINUSSEN et al., 2015; SIWATU, 2011). “Exposição a modelos reais ou simbólicos que exibem habilidades e estratégias úteis elevam a crença de capacidade de seus observadores” (BANDURA, 1997, p. 93, tradução nossa). Contudo, tal fonte é subutilizada na profissão docente, devido a estrutura física da escola e a forma como a organização da grade escolar é concebida. Os professores, experientes ou não, não têm oportunidade de observar os próprios pares (MORRIS; USHER; CHEN, 2017). Na formação de professores, por sua vez, essa fonte fica delimitada às seções de *microteachings* na universidade (AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012), e aos estágios supervisionados, quando ocorrem de maneira

adequada e há preparação prévia, tanto dos futuros professores quanto dos professores que receberão os estagiários (COSTA FILHO, 2014).

Compreender a escola como local de formação é um passo importante para o processo de transição do papel de estudante para o de professor. O professor da escola é um conhecedor da realidade, e valorizar o seu conhecimento é parte imprescindível para o processo de formação (BENITES et al., 2012; NÓVOA, 2009a). Aprender observando profissionais experientes, convivendo com situações diferentes das vividas na universidade, também podem vir a contribuir para constituir a autoeficácia docente. Como descreve Bandura (1997, p. 449), muito do desenvolvimento pessoal é possível pela observação dos padrões de comportamento dos outros, sem necessariamente passar pela experiência direta, da experimentação dos resultados, sejam elas boas ou ruins.

O PIBID, por premissa, entende a escola como um espaço de aprendizagem da experiência de ser docente, como um local parceiro da formação do professor (GATTI et al., 2014; MENDONÇA; FERNANDES, 2016). Entendemos que essa aprendizagem se dá, inclusive, pela observação, pelo contato com professores experientes, e com o ambiente escolar em si. Por meio do reconhecimento do espaço escolar como fortuito para a aprendizagem, ocorre o reconhecimento e a valorização social da profissão (ainda que não tenha ocorrido a valorização financeira), enaltecimento da escola, reconhecimento dos conhecimentos dos professores, e principalmente, a intenção de futuros professores em permanecer na carreira docente (MEDEIROS, 2015; SILVA, 2014).

Persuasão verbal

Incentivos verbais são uma maneira eficiente de convencer as pessoas de que elas possuem o que é necessário para realizar uma tarefa (BANDURA, 1997). Nesta pesquisa, a persuasão verbal foi a fonte de informação de autoeficácia que obteve maior escore médio segundo os estudantes bolsistas no projeto PIBID, avaliado pela escala de fontes de autoeficácia (Tabela 2). Estudos com futuros professores têm encontrado resultados diversos sobre esta fonte. A persuasão verbal é a fonte de informação mais forte para futuros professores de outros conteúdos do ensino básico (LIAW, 2009; MOULDING; STEWART; DUNMEYER,

2014; O'NEILL; STEPHENSON, 2012), enquanto no contexto da formação de professores de educação física, esta fonte foi a segunda (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; ZACH; HARARI; HARARI, 2012) ou terceira mais influente (MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014) na avaliação da autoeficácia docente dos futuros professores.

Quanto aos dados qualitativos, observamos que as persuasões verbais foram a segunda fonte de informação mais frequentemente identificada nos semanários dos estudantes bolsistas (Tabela 9). Foram identificadas quatro fontes persuasivas: alunos, colegas e professores (persuasores positivos) e a direção escolar (persuasora negativa). Há que se considerar, no entanto, que apenas um estudante bolsista mencionou a persuasão negativa.

Bandura (1997, p. 105, tradução nossa) explica que "o impacto de opiniões persuasivas sobre a crença de eficácia pessoal tende a ser tão forte quanto a confiança do persuadido na pessoa que as realiza". Para a informação de persuasão ser influente para a avaliação de autoeficácia docente, ela precisa ser realizada por alguém que o futuro professor acredita ser capaz oferecer uma informação adequada.

Como vimos, os alunos foram as fontes persuasivas mais frequentes. O impacto dessas persuasões parece terem sido mais influente na capacidade de engajamento dos alunos. Isso por que os estudantes bolsistas mencionam que os *feedbacks* dos alunos eram positivos em relação à motivação, e que as atividades propostas os faziam ter vontade de participar das aulas. Além disso, discussões e debates promovidos ao final das aulas ajudaram os estudantes bolsistas a compreender melhor os gostos e interesses dos alunos, que indicavam preferências de atividades e como essas podiam ser abordadas (MOHAMADI; ASADZADEH, 2012). Estudos qualitativos também têm encontrado resultados semelhantes (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). Nenhum outro personagem do processo de ensino-aprendizagem poderia fornecer informações dessa natureza que não os alunos da escola, os participantes diretos da prática docente dos estudantes bolsistas. Eles estão numa posição privilegiada de poder dizer o que gostaram e o que não gostaram e como os futuros professores poderiam ensinar. Além disso, a aprendizagem dos alunos é o objetivo do ensino, e, portanto, se tornam personagens principais do processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisas apontam que a persuasão verbal raramente se manifesta individualmente, ou seja, o peso dado as informações desta fonte depende de outras situações vividas que podem estar ligadas às outras fontes de autoeficácia. Destarte, receber *feedback* sobre as aulas ministradas também ajuda a ratificar o resultado obtido (MORRIS; USHER, 2011). Ou seja, elogios dos alunos podem fortalecer a percepção de sucesso, enquanto críticas podem exaltar a percepção de resultados negativos.

Os professores supervisores foram também fontes confiáveis que ofereceram persuasões positivas para alguns dos estudantes bolsistas, apesar de serem pouco citados. Esses foram reconhecidos como possuidores de uma *expertise* que credenciou suas orientações e *feedback* sobre como os estudantes bolsistas deveriam agir na escola junto aos alunos. Para a autoeficácia docente, receber *feedback* avaliativo enquanto uma habilidade se desenvolve tem um impacto notável, pois, evidenciam as habilidades pessoais requeridas para a realização de determinadas tarefas. Cabe destacar que, devido à maneira como se estrutura o PIBID, este resultado também se deve ao fato de que os professores supervisores são formados em educação física e lecionam na escola em que os estudantes bolsistas realizavam suas atividades. Por isso, podiam e deviam, como parte do projeto, acompanhar todas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas na escola. Tal organização colaborou para que as persuasões verbais fossem mais efetivas. Como mostrou Hand (2011), quando professores mentores não são da mesma área dos supervisionados, a persuasão perde influência, ou mesmo, assume uma conotação negativa.

Professores supervisores precisam aprender sobre como oferecer avaliações precisas, por exemplo, estruturando atividades de maneira que favoreçam a obtenção de sucesso, saber diagnosticar aspectos positivos e negativos da prática desenvolvida, bem como encorajar autoavaliações pessoais de desenvolvimento do que comparações sociais de resultados (BANDURA, 1997).

Os colegas do projeto também foram fontes confiáveis de persuasões verbais, resultados semelhantes aos observados em estudos com estagiários (BRAND; WILKINS, 2007; CONE, 2009; MOHAMADI; ASADZADEH, 2012). Como compartilham de posições semelhantes, podem compreender melhor as dificuldades dos colegas. Aprender pela experiência de outros também tem sido encontrado em

estudos sobre o desenvolvimento da autoeficácia docente durante a formação inicial (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; GUNNING; MENSAH, 2011; WEBSTER; ERWIN; PARKS, 2013). A partir dessas experiências provocadas pelo PIBID (por meio das reuniões de grupo escola e reuniões formativas), a percepção das informações verbais fornecidas pelos colegas e professores da escola podem ter contribuído para a força dessa fonte. O compartilhamento do plano de aula, estratégias de ensino e de enfrentamento de dificuldades, durante as reuniões formativas, reuniões de planejamento e de estudos, pode ter contribuído para a criação, durante a participação no PIBID, um ambiente seguro, colaborativo e de aprendizagem, que reflete na capacidade de desenvolvimento de um trabalho coletivo, integrado e reflexivo, favorecido pela estrutura propositiva do PIBID (GATTI et al., 2014; LARGO, 2013; PIRATELO, 2013; PRANKE, 2012). Bandura (1997) explica que essa é uma forma eficiente de se ensinar estratégias de enfrentamento para as possíveis dificuldades, e que ainda não foram vividas diretamente.

Estados fisiológicos e afetivos

Um quarto modo pelo qual se obtém informação para a avaliação de autoeficácia é por meio da fonte estados fisiológicos e afetivos. A literatura que trata da inserção de professores iniciantes na carreira mostra que ativações emocionais, fisiológicas e afetivas, causadas pelas expectativas frustradas, têm influenciado entre outros fatores, a motivação, esforço, resiliência, e mesmo a intenção de permanecer na carreira (FLORES, 1999; HONG, 2012; HUBERMAN, 1992). Muito desse impacto da realidade é causado pela maneira como ocorre a inserção profissional. De fato, esse aspecto fica evidente em professores quando são acometidos de doenças como o burnout (FERREIRA et al., 2011) ou quando os iniciantes que desistem da profissão o fazem pois não se sentiam capazes de lidar com as demandas profissionais, se sentindo culpados pelos insucessos dos estudantes (HONG, 2012).

Entretanto, essas reações de caráter psicofisiológicos não receberam demasiada valorização pelos estudantes bolsistas. Neste estudo, a fonte de estados fisiológicos e afetivos, medida pelo instrumento escalar, apresentou os menores escores médios para os estudantes bolsistas. Estudos que investigam as fontes por meio de escala também

apresentam resultados em que esta fonte é a de menor influência para autoeficácia docente, tanto com estudantes (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2017; O'NEILL; STEPHENSON, 2012; OH, 2011), como para professores já formados (IAOCHITE; AZZI, 2012; MOHAMADI; ASADZADEH, 2012). Contudo, pudemos observar que essa fonte apresentou maior média na última avaliação (Tabela 2). Apenas um estudo encontrou os estados fisiológicos e afetivos como a fonte de informação mais forte para a autoeficácia docente (BAUTISTA; BOONE, 2015).

Acreditamos que tal fato tenha ocorrido devido ao procedimento de iniciação à docência preconizado pelo PIBID, contribuindo para um processo mais suave de contato com a realidade, não provocando uma ativação emocional intensa ao ponto de causarem um choque com a realidade. Como vimos, os estudantes bolsistas primeiro tiveram como tarefa conhecer a realidade, a partir da observação da escola, dos alunos e professores. A observação da realidade pode ter amenizado a ativação dos estados fisiológicos e afetivos, pois, em um primeiro momento, os estudantes bolsistas não precisaram intervir naquela realidade, e também tiveram a oportunidade de pensar sobre a escola e sua realidade, sobre como o professor se prepara e faz o que faz na escola. Por outro lado, essa inserção aconteceu gradualmente, em doses que os estudantes bolsistas foram capazes de suportar. Esse pensamento corrobora resultados de pesquisas que mostram que o ambiente controlado no qual os estudantes de licenciatura realizam os estágios ajuda a amenizar os sentimentos negativos que a inserção abrupta gera nos professores iniciantes (GURVITCH; METZLER, 2009; MCDONNOUGH; MATKINS, 2010).

Considerando que a atividade docente requer lidar com diferentes demandas, dentre elas as cognitivas, é interessante que o professor possua elementos que o permita exercer certo controle sobre suas ativações emocionais e afetivas (GIBBS, 2003). Há que se observar também que os três itens da escala relacionados aos estados fisiológicos e afetivos, o faziam considerando aspectos negativos, como a ansiedade, cansaço e estados de humor. Isso reforça a visão de que o processo de iniciação preconizado pelo PIBID contribuiu para a diminuição da valorização desse tipo de informação, o que também pode ter contribuído para que os estudantes bolsistas avaliassem com menor força essa fonte.

Observamos na etapa qualitativa do estudo, que as diferentes ativações fisiológicas e afetivas se deveram a variadas circunstâncias ocorridas na escola que

ajudam a explicar tais resultados. Nos semanários, encontramos ativações físicas, afetivas e emocionais influenciando negativamente a autoeficácia docente, e ativações físicas influenciando positivamente a crença dos estudantes bolsistas. Lecionar para alunos mais velhos também foi mencionado pela EB04 como um aspecto que interfere negativamente na percepção de capacidade gerenciamento das turmas.

Ensinar alunos mais velhos e a natureza das aulas, em que o corpo fica em evidência tem sido, de fato, um desafio para os professores no quesito de motivar e engajar os alunos a participarem das aulas. Há um elevado número de alunos que não participam das aulas, sobretudo quando ficam mais velhos, em que há um aumento na desmotivação, desinteresse e pedidos de dispensa das aulas de educação física (DARIDO, 2004; PEREIRA; MOREIRA, 2005). Quando se defrontam com tal realidade, é possível que os professores se percebam apreensivos, o que pode ter gerado a percepção das respostas fisiológicas e afetivas como aspecto negativo.

De outro lado, ativações afetivas, ilustradas principalmente pela percepção de segurança, confiança e motivação, foram positivas para a autoeficácia. Esse tipo de informação também foi encontrada em outros estudos qualitativos sobre fontes de autoeficácia docente, tanto com futuros professores (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; JAMIL; DOWNER; PIANTA, 2012; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2014), como com professores em serviço (MOHAMADI; ASADZADEH, 2012; MULHOLLAND; WALLACE, 2001). Morris e Usher (2010) acreditam que a direção que essas influências assumem também dependem de como os professores enfrentam tais ativações. Professores de sucesso tendem a adotar comportamentos que ajudam a controlar seus estados emocionais e afetivos, de forma a atingirem um nível ideal de ativação para as atividades educacionais. Gibbs (2003) argumenta que a autoeficácia é um mecanismo de controle interno e, por isso, deve ajudar no controle e na interpretação dos estados fisiológicos e afetivos. Bandura (BANDURA, 1994, 1997), por sua vez, entende que a autoeficácia é também um mediador da interpretação de diferentes informações. Pessoas com elevada crença na própria capacidade, tendem a assumir comportamentos proativos, são autorregulados, e podem exibir um melhor controle interno sobre seus estados viscerais.

6.3. Significância educacional do estudo

A autoeficácia docente é apenas uma da vasta gama de variáveis que influencia no trabalho do professor. Há, ainda, contingências ambientais, sociais, econômicas, entre outras, que interferem no trabalho do professor na escola. Contudo, pesquisas em diferentes áreas têm apontado o poder preditivo e mediacional da autoeficácia para as realizações, sejam profissionais (HONG, 2012; LENT; BROWN; HACKETT, 1994), educacionais (ZEE; KOOMEN, 2016; ZIMMERMAN, 2000) ou da vida cotidiana (BANDURA, 1977; BANDURA; REESE; ADAMS, 1982). Por isso o interesse deste estudo no referido constructo, pois, “a eficácia percebida contribui, assim, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, bem como para a construção de novos padrões de comportamento” (BANDURA, 1997, p. 61, tradução nossa).

É possível conjecturar que a participação no projeto ajudou no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes bolsistas, bem como acerca do interesse e inserção na escola. Estudos em diferentes contextos e áreas do conhecimento evidenciam o atrito, às vezes letal, para a continuidade na carreira docente (FEIMAN-NEMSER, 2001a; FLORES, 1999; HONG, 2012). O PIBID permitiu ao estudante bolsista aprender, sob a supervisão de um professor mais experiente e da mesma área de formação, a cultura, as características, as necessidades dos alunos e das próprias habilidades e capacidades necessárias para ensinar (MENDONÇA; FERNANDES, 2016; PIRATELO, 2013; PORTO, 2012; SILVA, 2014). Assim valoriza-se a profissão, os conhecimentos produzidos na e a partir da escola, bem como os professores.

Por intermédio da supervisão, o estudante bolsista pode constantemente avaliar e julgar a própria capacidade para ensinar, e, com base nos próprios resultados, no que observou, no que foi orientado e no que sentiu, pode se preparar de maneira mais adequada para as próximas experiências. Esse processo de acompanhamento tem sido benéfico tanto para a formação de futuros professores (CYRINO, 2016; SOUZA NETO; BENITES, 2013), como para professores em início de carreira (FERREIRA, 2008; HOBSON et al., 2009; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

A participação no PIBID favoreceu o desenvolvimento dos estudantes para além da capacidade pessoal para ensinar. Conhecimentos sobre os conteúdos,

aquisição de experiência e conhecimento da realidade, formação profissional e interesse pela docência também foram aspectos mencionados nos portfólios dos bolsistas. Em vários desses documentos há referências indicando que a participação no PIBID contribuiu para valorização da profissão docente, bem como da intenção de permanecer na carreira e lecionar em escolas de Ensino Básico. Day (2004) e Canrinus et al. (2012) também apontam relações semelhantes, e ainda indicam que a autoeficácia é uma das variáveis relacionadas ao desenvolvimento da identidade docente.

Do ponto de vista da formação profissional, os sucessos foram obtidos por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento. “Crenças de eficácia, somente, podem promover e sustentar a motivação, mas não produzirão desempenhos inovadores se as habilidades necessárias para o exercício da agência pessoal forem completamente inexistentes” (BANDURA, 1997, p. 61, tradução nossa). Portanto, há a necessidade de se aprender sobre o que, como e quando ensinar os alunos na escola.

Entendendo a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional, que tem o movimento humano como objeto de estudo e intervenção (BRASIL, 2007), currículos de formação e práticas pedagógicas que procurem alinhar o conhecimento científico, o conhecimento do professor e as informações contextuais da escola seriam um princípio em direção à indissociabilidade entre teoria e prática. Ao considerar a escola como um lócus de formação, dando a ela e seus atores o papel de protagonistas na formação dos futuros professores, também estamos reconhecendo que a escola é um local de produção de conhecimento (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2011). A importância da escola se dá uma vez que é nela em que o futuro professor irá trabalhar, e, por isso, precisa conhecer suas rotinas, espaços, cultura, bem como conhecer a si próprio dentro desse espaço.

Além do papel formativo do PIBID, destaca-se o dos instrumentais utilizados nesta pesquisa. De um lado, os semanários e portfólios foram elaborados como meios de aprendizagem e reflexão que ocorrem a partir da investigação da própria aprendizagem (PRADO; MORAIS; ARAÚJO, 2011). Com a utilização desse instrumento e do recurso digital da plataforma Canvas, os estudantes bolsistas recebiam semanalmente do professor coordenador e colaborador, *feedback* e

orientações sobre o que haviam realizado, o que pensaram sobre e como podiam melhorar para as próximas semanas, além de direcionamentos que podiam ajudar a desenvolver a capacidade reflexiva sobre o que e como estavam se desenvolvendo enquanto futuros professores.

Por meio dos semanários, também foi possível identificar esferas em que os estudantes bolsistas enfrentavam dificuldades em relação ao trabalho na escola, bem como na própria aprendizagem. Essas dificuldades foram utilizadas para elaborar estratégias formativas que ajudaram os estudantes a superar os desafios e dificuldades. Assim, tanto nos momentos de planejamento como nas reuniões semanais, havia à disposição elementos para discutir com os bolsistas, além das agendas das reuniões.

Esses instrumentos também ajudaram os estudantes a se auto reconhecerem, valorizarem os próprios conhecimentos e os conhecimentos que precisavam desenvolver (BERRILL; ADDISON, 2010; SENNE; RIKARD, 2004). Destaque se dá ao portfólio. Esse instrumento assumiu papel estratégico para suscitar o registro do desenvolvimento pessoal e profissional, bem como contribuir para o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes bolsistas (SÁ-CHAVES, 2007). Por meio dele, puderam expressar as experiências marcantes, refletir sobre elas e o significado delas para a própria formação, além de favorecer o entrelace do vivido no PIBID com as outras esferas da formação inicial, como as outras disciplinas e os projetos de extensão.

De outro lado, o investigativo, acreditamos, como indicado na literatura, que portfólios reflexivos além de uma avaliação pessoal, favorecem o desenvolvimento da autoconfiança para o domínio específico (BERRILL; ADDISON, 2010; VILLAS BOAS, 2005), neste caso, a docência. Isso pois possibilitou o registro e reflexão final, alicerçada nas experiências de ensino e de supervisão ao longo de todo o processo em que o estudante participou do PIBID. Estudos com portfólio têm ajudado a desvelar o que futuros professores valorizam e utilizam para avaliarem a própria percepção de capacidade para o ensino (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016; ZEICHNER; WRAY, 2001). Isso contribui para começar o entendimento de como o processo de seleção de informações ocorre e características que devem ser consideradas ao se pensar estratégias formativas que levem em consideração o desenvolvimento da capacidade de ensinar.

Outro aspecto investigativo refere-se à microanálise, em que se evidenciou a maleabilidade da autoeficácia durante o período de participação no projeto PIBID. Esse resultado corrobora estudos que apontam que a crença é maleável durante a fase inicial de aprendizagem de novas habilidades (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998). Por isso é recomendado que a autoeficácia docente seja um dos aspectos a serem promovidos pelos professores universitários na formação inicial. Estudos em diferentes contextos apontam essa crença como uma variável associada aos comportamentos dos professores, seja no momento de planejamento das aulas ou em sala de aula, da seleção e uso de estratégias instrucionais mais adequadas (GOROZIDIS; PAPAIOANNOU, 2011), satisfação e intenção de continuar na carreira (CANRINUS et al., 2012; IAOCHITE et al., 2011), persistência diante de dificuldades como desmotivação dos alunos e recursos inadequados (ONOFRE; CARREIRO DA COSTA; MARCELO GARCIA, 2001), bem como são mais autorregulados para gerir as próprias ativações internas (CAPRARA et al., 2006; GIBBS, 2003; MORRIS; USHER, 2010). E isso pode se remeter a um melhor ensino e melhor desempenho e motivação dos alunos (PAN, 2014; WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2006).

Para que uma forte percepção de autoeficácia docente seja traduzida em comportamentos, é necessário também que o futuro professor possua muitos conhecimentos, tanto do conteúdo a ser ensinado, como de estratégias de ensino, que permitam o exercício pessoal da agência para a realização do ensino. Isso porque sem conhecimento, não é possível avaliar se se consegue ou não realizar uma atividade de maneira adequada. Por isso vimos uma oscilação constante nos níveis de autoeficácia dos estudantes bolsistas, e outras pesquisas longitudinais também tem reforçado (GURVITCH; METZLER, 2009; KLASSEN; DURKSEN, 2014; MULHOLLAND; WALLACE, 2001). Os estudantes bolsistas precisaram aprender novas habilidades, conhecimentos e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das atividades na escola, que envolviam entre outros elementos, o preparo das aulas, sua implementação, bem como autoavaliações sobre resultados e replanejamentos.

Dentre os desafios que os professores iniciantes enfrentam, o gerenciamento da sala e a motivação dos alunos parecem ser constantes (COSTA FILHO, 2014; FERREIRA, 2005; FLORES, 1999). Neste estudo, as dimensões manejo de classe e

engajamento dos alunos foram fortalecidas durante a participação no PIBID. Para tanto, foi necessário que os estudantes bolsistas desenvolvessem competências ligadas ao gerenciamento de sala, como instruir e orientar os alunos na aula, dispô-los de uma maneira que se fizessem ouvir durante a explicação das atividades, bem como contornar os comportamentos disruptivos e motivar alunos a participar das aulas. Esse tipo de conhecimento pode ser aprendido junto aos professores supervisores, que são experientes e conhecem os alunos com quem os estudantes bolsistas trabalharam. Aprender com o professor experiente é também dar valor ao seu conhecimento, seus saberes produzidos no âmbito da e para a escola. Um conhecimento que merece ser valorizado (FEIMAN-NEMSER, 2001b; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1999, 2009b, 2011). E como vimos, o desenvolvimento do projeto PIBID contribuiu para esse movimento, como a literatura tem apontado (GATTI et al., 2014; MENDONÇA; FERNANDES, 2016).

Por fim, destacamos que, durante a elaboração deste estudo, o PIBID sofreu alterações estruturais e que merecem atenção durante o desenvolvimento dos novos projetos. A primeira mudança em destaque é a oferta do programa para licenciandos que completaram até a metade do curso. Isso quer dizer que haverá estudantes bolsistas em desvantagem em relação ao conhecimento dos conteúdos, das estratégias e estilos de ensino, e também aos processos reflexivos necessários para o contínuo desenvolvimento profissional. Há que se construir um ambiente muito favorecedor para esses futuros bolsistas, com uma rede de suporte, acompanhamento e supervisão bastante próximos para ajudá-los nos momentos de dificuldade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

AL-AWIDI, H. M.; ALGHAZO, I. M. The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. **Educational Technology Research and Development**, Washington, v. 60, n. 5, p. 923–941, 2012.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G. Relações significantes entre a autoeficácia computacional docente e variáveis pessoais e contextuais: um estudo com professores brasileiros. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 50–67, 2013.

AMÂNCIO, J. R. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112–129, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (ed.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 49–70.

ANGELLE, P. S. Mentoring the beginning teacher: providing assistance in differentially effective middle schools. **The High School Journal**, Chapel Hill, v. 86, n. 1, p. 15–27, 2002.

ATAY, D. Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. **Teacher Development**, Oxford, v. 11, n. 2, p. 203–219, 2007.

AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 597–610, 2016.

AYDIN, S.; DEMIRDÖĞEN, B.; TARKIN, A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, Heidelberg, v. 21, n. 1, p. 203–213, 2012.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2006.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, San Diego, v. 50, n. 2, p. 248–287, 1991.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. v. 4. p. 71–81.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 1–26, 2001.

BANDURA, A. Health promotion by social cognitive means. **Health Education & Behavior**, [*s. l.*], v. 31, n. 2, p. 143–164, 2004.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, Washington, v. 1, n. 2, p. 164–180, 2006.

BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, Stillwater, v. 38, n. 1, p. 9–44, 2012.

BANDURA, A.; REESE, L.; ADAMS, N. E. Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 43, n. 1, p. 5–21, 1982.

BARRETO, E. S. R. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI, M. L. (ed.). **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 97–115.

BARROS, G. S. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais campus Salinas**: limites e perspectivas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF., 2013.

BAUTISTA, N. U.; BOONE, W. J. Exploring the impact of TeachME™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 26, n. 3, p. 237–262, 2015.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física**: perfil, papel e potencialidades. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 13–25, 2012.

BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35–50, 2016.

BERRILL, D. P.; ADDISON, E. Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 26, n. 5, p. 1178–1185, 2010.

BLEICHER, R. E. Nurturing confidence in preservice elementary Science teachers. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 17, n. 2, p. 165–187, 2006.

BRAND, B. R.; WILKINS, J. L. M. Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 18, n. 2, p. 297–317, 2007.

BRASIL. Resolução n. 7, de 4 de outubro de 2007. Altera o inciso 3o. do artigo 10 da resolução CNE/CES n. 7/2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 5 out. 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, M. L. (ed.). **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 117–133.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIBBS, C. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**, Adelaide, v. 4, n. 2, p. 1–14, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORI, R. M. A. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**...Caxambu, MG.: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001

GOROZIDIS, G.; PAPAIOANNOU, A. Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. **European Physical Education Review**, Driffield, v. 17, n. 2, p. 231–253, 2011.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUNNING, A. M.; MENSAH, F. M. Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: a case study. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 22, n. 2, p. 171–185, 2011.

GURVITCH, R.; METZLER, M. W. The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 3, p. 437–443, 2009.

HAIR JR., J. F. et al. **Multivariate data analysis**. 7. ed. Essex: Pearson, 2014. International edition.

HAND, K. E. individual and contextual sources of beginning physical education teacher efficacy. p. 1–11, 2011.

HAND, K. E.; STUART, M. E. Early career physical education teacher efficacy. **Journal of Case Studies in Education**, Jacksonville, v. 4, p. 1–11, 2012.

HENSON, R. K. Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. In: Annual Meeting of the Educational Research Exchange, 2001, Denton. **Anais** […]. Denton, University of North Texas, 2001. p. 1-43.

HOBSON, A. J. et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 1, p. 207–216, 2009.

HONG, J. Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. **Teachers and Teaching: theory and practice**, Oxford, v. 18, n. 4, p. 417–440, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ed.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31–61.

IAOCHITE, R. T. A prática de hábitos saudáveis na escola: apontamentos de um projeto de iniciação à docência na perspectiva da teoria social cognitiva. **Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva Campinas**, São Paulo: FE/Unicamp, 2015. p. 20-29.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825–839, 2011.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Marília, v. 20, n. 1, p. 45–54, 2016.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659–669, 2012.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: resultados de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 77–95, 2014.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 22, n. 3, p. 183–189, 2016.

IAOCHITE, R. T.; SOUZA NETO, S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Motriz. Revista de Educação Fisica**, Rio Claro, v. 20, n. 2, p. 143–150, 2014.

JAMIL, F. M.; DOWNER, J. T.; PIANTA, R. C. Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. **Teacher Education Quarterly**, Claremont, v. 39, n. 4, p. 119–138, 2012.

JOHNSON, R. B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research**: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, Alabama, v. 1, n. 2, p. 112–133, 2007.

KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, B. J. Comparing Self-Regulatory Processes Among Novice, Non-Expert, and Expert Volleyball Players: A Microanalytic Study. **Journal of Applied Sport Psychology**, [*s. l.*], v. 14, n. 2, p. 91–105, 2002.

KLASSEN, R. M. et al. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, Dordrecht, v. 23, n. 1, p. 21–43, 2011.

KLASSEN, R. M.; DURKSEN, T. L. Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: a mixed methods study. **Learning and Instruction**, Oxford, v.

33, p. 158–169, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

v. 38, n. 2, p. 263–279, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise de crenças suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (ed). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93–112.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – LIVRO DE CÓDIGOS

Livro de códigos (v9)

Nome hierárquico	Descrição	Cor
Autoeficácia docente	Apontamentos em que os participantes avaliam a capacidade para realizar tarefas relacionadas ao ensino de educação física na escola, ou ensino de hábitos saudáveis	Blue
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo	Apontamentos que mostram o enfraquecimento da autoeficácia docente para realizar tarefas de ensino (pode envolver situações relacionadas com as fontes)	None
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo\Alunos	Fragmentos que indicam os alunos como fonte em que os participantes podem sentir a autoeficácia docente influenciada negativamente, por exemplo: "Penso que quanto mais velhos os alunos, a minha capacidade de gerir a classe diminui" (EB04, Semanário 02, 2015).	None
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo\Ambiente	Fragmentos dos EBs que indica o ambiente como fornecedor de informações que podem influenciar negativamente a autoeficácia docente, por exemplo: "[...] o professor (supervisor) não estava. [...] foi a primeira aula de uma mestranda da Unesp, onde os alunos não queriam prestar atenção. [...] a diretora tirar nossa autoridade, entrando na sala sem pedir autorização. Acredito que esses fatores diminuíram minha percepção quanto minha capacidade de gerir a sala" (EB05, Semanário 06, 2015)	None
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo\Conhecimentos	Código que informa o conhecimento como fonte de informação que pode influenciar a autoeficácia docente negativamente, por exemplo: "[…] o que me deixa um pouco incomodado é o fato de não saber como agir diante de outras necessidades especiais, até mesmo limitações físicas, sinto não estar capacitado para lidar plenamente com esse tipo de situação" (EB06, Portfólio, 2015).	None
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo\Experiência prática	Excertos dos documentos dos participantes que remetem a experiência prática (ou a falta dela) como fonte de informação que pode diminuir a autoeficácia docente, por exemplo: "[…] necessito de mais experiência para ter confiança em aplicar novas estratégias sem me basear no processo de tentativa e erro" (EB15, Semanário 23, 2016).	None
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo\Família	Excertos dos documentos dos participantes que indicam a família como fonte que pode fornecer informações negativas para a autoeficácia docente, por exemplo: "Não acho que eu seja capaz ainda de fazer com que as famílias dos alunos se mobilizem para ajudarem seus filhos" (EB11, Semanário 16, 2016).	None
Autoeficácia docente\ Enfraquecendo\Sentimentos pessoais	Código que informa as ativações fisiológicas e afetivas como possível fonte em que se obtém informações sobre a autoeficácia docente, por exemplo: "Esse tópico de gerenciamento de aula para mim foi um dos tópicos que mais me apresentou medo e insegurança" (EB08, Portfólio, 2015)	None
Autoeficácia docente\ Fortalecendo	Apontamentos que evidenciam a promoção/desenvolvimento da autoeficácia docente para realizar tarefas de ensino (pode envolver informações relacionada com as fontes)	Blue
Autoeficácia docente\ Fortalecendo\Alunos	Código em que há indicações dos participantes de que os alunos são a fonte de onde obtém informações que podem influenciar a autoeficácia docente, por exemplo: "Minha capacidade de engajar os alunos está melhorando com a confiança e amizade que estamos cultivando entre nós" (EB03, Semanário 5, 2015)	None
Autoeficácia docente\ Fortalecendo\Ambiente	Fragmentos dos estudantes bolsistas que indicam o ambiente como fornecedor de informações que podem influenciar positivamente a autoeficácia docente, por exemplo: "[…] dentre as experiências anteriores e a ajuda nesta aula, me sinto capaz de gerir estas classes com as quais ministramos" (EB12, Semanário12, 2016).	None

Nome hierárquico	Descrição	Cor
Autoeficácia docente\ Fortalecendo\Conhecimento	Código que informa o conhecimento como fonte de informação que pode influenciar a autoeficácia docente positivamente, por exemplo: "Senti-me mais apta a dar aulas de conteúdos que eu conhecia e gostava. A partir dessa experiência, minha autoconfiança melhorou e foi possível explorar conteúdos diferentes" (EB04, Portfólio, 2015)	None
Autoeficácia docente\ Fortalecendo\Experiência prática	Código sobre a indicação da experiência como fonte de informação para o fortalecimento da autoeficácia docente, por exemplo: "Quando a aula realmente é boa e flui como planejada não dá para negar que fico mais confiante quanto a minha capacidade de gerir a classe" (EB01, Semanário 05, 2015).	None
Autoeficácia docente\ Fortalecendo\Necessidades especiais	Fragmentos que indicam a capacidade de lidar com alunos com necessidades especiais e que podem ser fonte de informação para a autoeficácia docente, por exemplo: "Acredito que os profissionais que se formam na Unesp de Rio Claro possuem grande repertório para trabalhar com alunos que possuem deficiência assim como eu me sinto preparado" (EB15, Portfólio, 2016).	None
Autoeficácia docente\ Fortalecendo\Sentimentos pessoais	Código sobre a indicação das ativações afetivas como possível fonte em que os participantes obtêm informações sobre a autoeficácia docente, por exemplo: "A minha autoconfiança foi renovada e se sentir feliz fazendo o que se gosta é o maior privilégio que a vida pode nos dar" (EB08, Portfólio, 2015).	None
Contribuição do PIBID	O projeto procura formar professores capazes de ensinar EF na escola, considerando o ensino de hábitos saudáveis. Este código apontamentos dos estudantes acerca da contribuição do PIBID para a formação profissional pessoal.	Blue
Contribuição do PIBID\ Conhecimento	Passagens que evidenciam a aquisição de conhecimentos como uma contribuição do PIBID para a formação profissional	None
Contribuição do PIBID\ experiência	Nó em que há apontamentos dos participantes sobre a aquisição de experiência com o ensino.	None
Contribuição do PIBID\ Formação	Apontamentos dos participantes da importância do PIBID para a formação deles como professores	None
Contribuição do PIBID\ interesse profissional	Nó criado para agrupar os relatos dos participantes sobre o interesse na profissão docente a partir da participação no PIBID.	None
Contribuição do PIBID\ Realidade	Apontamentos dos participantes sobre a importância de conhecer a realidade e o contexto escolar para o desenvolvimento da capacidade de ensinar	None
Fontes de autoeficácia	Tema que congrega as categorias das quatro fontes de autoeficácia docente	None
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos	Situação em que o participante percebe ativações fisiológicas e afetivas (positivas ou não) relacionadas a tarefa de ensinar e que afetou sua percepção de capacidade. Por exemplo, stress, nervosismo, ansiedade, alegria, segurança	Blue
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos\Negativo	Informações da fonte dos estados fisiológicos e afetivos que influenciam negativamente a autoeficácia docente dos participantes	Blue
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos\ Negativo\Respostas Afetivas	Informações das respostas afetivas que influenciaram negativamente a percepção de autoeficácia docente dos estudantes bolsistas, como medo e insegurança	None
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos\ Negativo\Respostas Físicas	Informações advindas das respostas físicas que influenciaram negativamente a autoeficácia dos estudantes bolsistas, como o estado de saúde e falta de voz.	None
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos\ Negativo\Respostas Fisiológicas	Informações advindas das respostas fisiológicas que influenciaram negativamente a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas, como estar assustado.	None

Nome hierárquico	Descrição	Cor
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos\ Positivo	Informações da fonte dos estados fisiológicos e afetivos que influenciam positivamente a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas.	None
Fontes de autoeficácia\ Estados Fisiológicos e Afetivos\ Positivo\Respostas Afetivas	Informações das respostas afetivas que influenciaram positivamente a percepção de autoeficácia docente dos estudantes bolsistas, como confiança e segurança.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta	Situações relacionadas a experiências com o ensino ou ao campo da educação física (treinamento, personal training, monitoria). O indivíduo precisa ter um papel ativo na ação (ensinar, praticar, treinar). Para ser considerada fonte precisa fortalecer ou enfraquecer a crença de autoeficácia docente	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\Negativo	Código criado para agrupar as citações que indicam enfraquecimento da autoeficácia docente a partir das experiências diretas.	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Negativo\Baixo desempenho	Informações advindas da experiência de ensino na qual o estudante bolsista não obteve sucesso, ou percebeu que seu ensino não alcançou os resultados esperados.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Negativo\Dificuldade da tarefa	Código criado para agrupar as citações que indicam o enfraquecimento da autoeficácia docente a partir de informações ligadas a dificuldade da tarefa, por exemplo, sobre dificuldade em avaliação.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Negativo\Falta de experiência	Código que reflete a informação da falta de experiência como fonte de experiência direta que diminuiu a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Positivo	Código que reflete as informações positivas percebidas a partir das experiências diretas de ensino e que indicam o fortalecimento da autoeficácia docente dos estudantes bolsistas	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Positivo\Dificuldade da tarefa	Código criado para agrupar as citações que indicam fortalecimento da autoeficácia docente a partir de informações ligadas a dificuldade da tarefa.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Positivo\Domínio do conteúdo	Situações que os estudantes bolsistas se sentiram mais capazes de ensinar a partir de informações como o domínio do conteúdo ou que o domínio do conteúdo permitiu realizar um ensino em que os alunos da escola se envolveram.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Positivo\Experiência docente	Situações que os participantes se referem à experiência de ensinar/docente como forma de se sentirem capazes de ensinar.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Positivo\Experiência prévia	Informações advindas de situações práticas não relacionadas a docência, mas que foram importantes para a percepção de capacidade (treinador, instrutor, monitor de acampamento).	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Direta\ Positivo\Sucesso	Informações advindas de situações de ensino em que o participante descreve como de sucesso e que os fizeram se sentir capazes de ensinar (sucesso ao ensinar um conteúdo ou utilizar uma estratégia)	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária	Informações advindas de situações que remetem à experiência vicária, como observar alguém (modelo) ou alguma ação, vídeo (a si mesmo, outros, desenhos) e que tiveram influência na percepção de capacidade para ensinar.	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária\Negativo	Informações relacionadas às experiências vicariantes que enfraqueceram a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas, como observar um colega ou professor obtendo um resultado não positivo	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária\ Negativo\Professores	Código referente à informações advindas da observação de professores como forma de diminuição da autoeficácia docente, observado pelo resultado negativo alcançado.	Blue

Nome hierárquico	Descrição	Cor
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária\Positivo	Informações vicariantes que promoveram a percepção de autoeficácia docente dos estudantes bolsistas, como observar colegas ou outros profissionais.	None
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária\ Positivo\Colegas	Situações relacionadas à observação de colegas ensinando ou em situações semelhantes de ensino (pode ser no PIBID ou não)	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária\ Positivo\Professor supervisor	Situações de observação do professor supervisor ensinando ou demonstrando como executar alguma atividade ou estratégia. Pode ser por vídeo também.	Blue
Fontes de autoeficácia\ Experiência Vicária\ Positivo\Professor universitário	Código criado para passagens em que os bolsistas mencionam que o professor universitário foi a fonte de informação de como conseguiram ensinar, ou de como aprenderam, ou ainda, onde buscaram informação sobre estratégia de ensino	None
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal	Código que indica situações em que o participante é influenciado por outros, por exemplo, quando recebe incentivos de outras pessoas para realizar uma tarefa, *feedback*, comentários (positivos ou negativos) e que tiveram influência na percepção de capacidade para ensinar	Blue
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal\ Negativo	Código sobre as informações advindas da persuasão verbal de membros da direção escolar que influenciam negativamente a autoeficácia docente dos bolsistas.	None
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal\ Negativo\Direção escolar	Código sobre as informações negativas advindas da persuasão verbal de pessoas ligadas à administração escolar e que influenciaram negativamente a autoeficácia dos estudantes bolsistas.	None
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal\Positivo	Código criado para alocar as informações das persuasões verbais e positivas, que ajudaram a promover a autoeficácia docente dos estudantes bolsistas.	None
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal\ Positivo\Alunos	Situações apontadas pelos participantes e relacionada a receber comentários dos alunos da escola e que foram importantes para influenciar a autoeficácia docente de maneira positiva	Blue
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal\ Positivo\Colegas	Código criado para abarcar informações relacionadas à ajuda e orientação de amigos (do PIBID ou não), que de alguma forma, contribuíram para o sucesso na aula, ou na implementação de alguma atividade, na orientação de como ou não fazer, ou ainda, no aspecto motivacional para realizar alguma atividade	Blue
Fontes de autoeficácia\ Persuasão Verbal\ Positivo\Professores	Código criado para a percepção de informações relacionadas à influência do professor supervisor (da escola) e universitário na elaboração de aulas, que influenciaram positivamente a percepção de capacidade para ensinar dos estudantes bolsistas.	None

Nota: Códigos em azul representam aqueles criados *a priori* baseados em pesquisa sobre autoeficácia e fontes de autoeficácia docente; Códigos em preto representam aqueles criados *a posteriori* baseado na análise dos dados qualitativos da pesquisa.

ANEXO

ANEXO 1 – AMOSTRA DE DOCUMENTOS DO PARTICIPANTE 05

Semanário 01

Data
8/20/2015

O que penso sobre minha capacidade de gerir a classe?
Consigo conversar com os alunos para eles pararem de falar de um modo não sério, porém quando essa conversa ultrapassa os limites, aumento o tom de voz.
Alguns alunos, em dias específicos ultrapassam os limites, não foi nenhum caso desse nessa semana, por isso consegui que os alunos seguissem as regras da aula nessa semana.

O que penso sobre minha capacidade de engajar os alunos?
A maior parte dos alunos eu consigo motivar, propor tarefas mais desafiadoras, porém, alguns alunos não se interessam por nada, nem mesmo quando conversamos com eles (exemplo duas alunas do 7°3), porém na aula dessa semana de GR essas meninas participaram ativamente.
Acredito que conversar com a família é algo mais complicado, já que os pais possuem uma visão de mundo e muitas vezes não estão dispostos a muda-la ou então discuti-la.

O que penso sobre minha capacidade de usar estratégias instrucionais?
Essa semana me senti muito capaz de realizar perguntas, ajudar alunos com dificuldade, pois o conteúdo era Ginástica Rítmica, um conteúdo que me sinto muito a vontade para ministrar.

Descreva como você se preparou para ensinar o que você planejou
Nas aulas dessa semana sobre Ginástica Rítmica, eu me preparei me baseando no Caderno do estado, para apresentar a modalidade aos alunos. Já na parte prática, tive como base as vivências no Grupo de Estudo Geppegin com GR e o modelo que ensinamos no projeto de extensão, os Três Momentos.

Descreva como você fez para ensinar o que você planejou
Procurei vídeos sobre GR e li o que o caderninho trazia. Fui trás de uma amiga para ter certeza do porque a GR masculina não é competitiva. Lembrei de como funciona os 'Três Momentos', e percebi que o primeiro momento seria o mais importante nessa aula, a exploração dos materiais, sem nenhum direcionamento prévio, para que os estudantes se pensassem nas diversas possibilidades que podemos com os aparelhos de GR.

Faça uma autoavaliação sobre o seu ensino durante essa semana, considerando os Blocos I e II
Acredito que as aulas dessa semana foram uma das minhas melhores aulas no Pibid, pois consegui relacionar o conteúdo da aula, com os temas que o Pibid trabalha, autorregulação e hábitos saudáveis. Além disso me senti muito confortável explicando a matéria aos alunos, pois é algo que eu trabalho há algum tempo.
Ainda os alunos participaram ativamente da aula, se divertiram, e principalmente fizeram perguntas na sala, e ainda prestaram atenção no vídeo da apresentação, logo após de dizer que iam se recusar a assistir.

Semanário 09

Data
10/29/2015

O que penso sobre minha capacidade de gerir a classe?
Essa semana, nas salas em que ministrei as aulas consegui gerir bem a turma, uma vez que todos, ou praticamente todos os alunos participaram das atividades.

O que penso sobre minha capacidade de engajar os alunos?
Consegui também engajar os alunos nas aulas, mesmo sendo um tema diferente e que normalmente é pouco atrativo como a dança.

O que penso sobre minha capacidade de usar estratégias instrucionais?
Acredito que minhas estratégias instrucionais foram positivas também durante essa semana, pois motivei alunos que costumam não participar das aulas a participarem, além de auxiliar em suas dificuldades.

Descreva como você se preparou para ensinar o que você planejou
A partir da disciplina de Dança de Salão que estou tendo nesse semestre. Por ser uma dança mais popular, dessa forma agradando mais os alunos.

Descreva como você fez para ensinar o que você planejou
Pedi ajuda a uma amiga que também faz a disciplina, além do auxílio da Maureen que também domina esse conteúdo.

Faça uma autoavaliação sobre o seu ensino durante essa semana, considerando os Blocos I e II
As aulas que os alunos tiveram dança de salão foram muito bacanas. Tanto pelo grande número de participantes, quanto pelo envolvimento dos alunos. Eles gostaram muito da temática e participaram mesmo sendo o conteúdo Dança. Vale ressaltar que em nenhum momento falamos que a temática era dança, mas sim, uma atividade diferenciada de coordenação.

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Meu nome é Participante 05, tenho 21 anos de idade, e estou me graduando no curso de Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus Rio Claro.

Entrei no Pibid “As práticas de ensino em Educação Física para um estilo de vida saudável na escola” em seu primeiro edital em 2014, quando estava em meu 3° ano de curso.

Minhas experiências prévias ao projeto com a docência, aconteceram através de minha participação no Projeto de Extensão de Ginástica Artística que ocorria na Universidade.

Como minha preferência no curso sempre foi a escola, e não tinha até então, a possibilidade de trabalhar nesse segmento, me candidatei no edital de 2014 para o Pibid.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Descrição das atividades:

Através do Pibid tive a oportunidade de participar de alguns congressos que acrescentaram em minha formação profissional, dos quais os que mais se destacaram foram, I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em debate, em Campinas, na Unicamp, em julho de 2015, onde participei como ouvinte e o XXVII Congresso Internacional de Iniciação Cientifica da Unesp – 2° fase, em Novembro de 2015, na cidade de Atibaia, onde apresentei o trabalho intitulado ‘Mapeamento de estudos sobre hábitos saudáveis na escola: Um recorte dos estudos sobre atividade física e hábitos alimentares’.

Reflexão:

Acredito que esses encontros foram significativos para a minha formação pois se completam.

A parir de minha participação no projeto, optei por realizar minha monografia com a mesma temática que trabalhamos, o desenvolvimento de hábitos saudáveis na escola. Dessa forma tive a oportunidade de apresenta-la no CIC (Congresso Internacional de Iniciação Cientifica), primeira e segunda fase, e representar meu projeto do Pibid. A participação na segunda fase foi a mais significativa, pois pude

entrar em contato com outros trabalhos e conversar com outros bolsistas Pibid, possibilitando a troca de experiências e um grande aprendizado.

A Teoria Social Cognitiva é uma teoria desenvolvida por Albert Bandura em 1986, que pensa o comportamento humano. Um de seus constructos, a autorregulação, é muito recorrente em nossos estudos, visando facilitar o planejamento de ações buscando um resultado positivo para o projeto. A oportunidade de participar de um simpósio sobre a temática me ajudou muito a conhecer mais sobre o assunto, além de ter contato com outras áreas que trabalham com esse tema, podendo repensar ações para auxiliar nosso projeto Pibid. Vale ressaltar que minha monografia também conteve essa teoria, evidenciando como os encontros se completam.

PLANEJAMENTO

Descrição das atividades:

Durante o projeto optamos por três planejamentos distintos. No primeiro momento buscamos conciliar a temática do projeto (hábitos saudáveis), com o ‘Caderninho do Estado de São Paulo’ (cujo professor seguia nas aulas) e a recreação. Esse plano de aula funcionava adequadamente, com todos os bolsistas trabalhando no mesmo horário.

Com a mudança de horários e objetivando aumentar o número de salas no projeto, nós bolsistas fomos divididos em vários horários, obrigando uma mudança no planejamento das aulas. Nesse segundo momento optamos por seguir o ‘Caderninho do Estado de São Paulo’, e trabalhar com a temática apenas quando o instrumento falasse sobre o mesmo tema.

O segundo planejamento não estava atendendo à nossas expectativas, então buscamos uma terceira opção. Nesse momento decidimos trabalhar em ‘mini-projetos’ com temas variados, cujos poderiam ser alterados durante o semestre, partindo do interesse dos alunos, buscando relaciona-los com a temática do projeto. Durante esse processo percebemos um envolvimento maior dos alunos nas aulas, principalmente nos momentos de atividades práticas.

Reflexão:

Em minha opinião, a primeira e a terceira forma de planejar as aulas foram as quais obtiveram um resultado mais efetivo. Todavia a que mais me agradou foi a

terceira, pois todos os alunos participavam das aulas, um aspecto desfavorável nos outros planejamentos. Uma vez que, a chance de fornecermos algo que agradasse os alunos era maior com mais opções de atividades na aula.

Um projeto que me surpreendeu foi a Dança. Muitas alunas que não participavam de nenhuma aula prática, passaram a frequentar todas quando optamos por esse conteúdo. Essas garotas se tornaram mais participativas, o que facilitava também quando desenvolvíamos ações relacionadas com o projeto maior.

GERENCIAMENTO DE SALA

Descrição das atividades:

O gerenciamento das salas foi aperfeiçoado com o tempo, onde passamos a conhecer os estudantes e como extrair o melhor deles.

O primeiro combinado para gerir melhor a sala foi a criação do ‘tempo livre’ no final das aulas. Os alunos no início atrapalhavam nossas atividades, pois não estávamos dando algo que lhes agradava. Então com essa criação eles passaram a perceber que se não atrapalhassem o nosso momento da aula teriam mais tempo para realizar a atividade física que mais lhe agradasse. Vale ressaltar que durante o ‘tempo livre’ os discentes estavam sob a supervisão dos bolsistas.

Uma segunda estratégia utilizada foi explicar na apresentação inicial todas as atividades que seriam desenvolvidas durante o dia, pois dessa forma eles não ficariam pedindo o ‘tempo livre’ a todo o momento, atrapalhando o andamento da atividade.

Explicar os conteúdos mais teóricos na sala de aula também foi uma estratégia adotada, dado que, diante a experiências negativas, percebemos o fato dos estudantes ficarem mais dispersos para explicações na quadra. Outra técnica assumida foi de não passar muito conteúdo, pois os discentes não aceitavam ficar muito tempo na sala de aula, e atrapalhavam o desenvolvimento da mesma.

Reflexão:

O conhecimento da turma que se trabalha é algo muito importante para o gerenciamento da aula. Sempre devemos relacionar os nossos objetivos nas atividades com as características dos discentes para conseguir efetivamente passar o conteúdo desejado.

Em minha opinião esse é o principal fator aprendido durante o projeto sobre o gerenciamento. Uma vez que no início do projeto as aulas não ocorriam conforme o

planejado, e com o conhecimento da realidade passaram a acontecer de forma mais harmoniosa.

AVALIAÇÃO

Descrição das atividades:

Durante nosso projeto adotamos diversas estratégias de avaliação, onde em minha opinião, duas merecem destaque.

A primeira ferramenta são as gincanas de perguntas e respostas sobre os conteúdos aprendidos nas aulas, onde os conhecimentos eram verificados de maneira prática e divertida.

A segunda ferramenta constitui-se em um formulário, onde os alunos deveriam escrever no final da aula o que acharam das atividades desenvolvidas naquele dia e também se participaram ou não e o porquê. Essa avaliação estava baseada nos princípios da Autorregulação, uma vez que, reconhecer as barreiras para a não prática de atividade, ou não participação na aula é o primeiro passo para mudar essa situação.

Reflexão:

A utilização de gincanas como forma de avaliação, a meu ver, foi uma estratégia muito positiva, pois conciliávamos o teste com a prática de atividade física, um dos objetivos do projeto. Visto que, sempre colocávamos um desafio, como, quem fizer o gol primeiro tem direito a resposta, e os alunos não entendiam a atividade como uma prova, mas algo divertido. E ela atendia seu objetivo de verificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre determinado assunto.

Já a segunda ferramenta possibilitava aos alunos uma reflexão particular sobre a nossa aula e seu comportamento nela. Alguns alunos não a realizavam corretamente, todavia, com a insistência, passaram a realiza-la com mais seriedade. Dessa forma, descobrimos pontos da aula que se alterados, atrairiam mais os alunos e conseguimos uma participação maior de estudantes nas atividades.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E NECESSIDADES ESPECIAIS

Descrição das atividades:

Em nossos dois anos de projeto, me recordo de ter ministrado aula para duas alunas com deficiência. Uma delas possuía um tumor no cérebro e estava no 4° ano

do ensino fundamental I, já a deficiência aluno do 7° ano do ensino fundamental II não me recordo o nome, porém a garota possuía estatura de uma criança de dois anos de idade, e sempre possuía uma ‘cuidadora’ durante as aulas e também uma ‘carteira’ adaptada, onde o tamanho era reduzido e possuía uma escada para ela subir.

Reflexão:

Uma das atividades desenvolvidas na escola de ensino fundamental I foi a ‘Semana das Crianças’. A aluna que possuía um tumor no cérebro deveria participar assim como todos os alunos das brincadeiras. Para que a mesma realizasse com segurança, adaptamos as atividades, evitando choques com as outras crianças ou com o espaço. Para facilitar esse cuidado especial um dos bolsistas acompanhava a garota em todas as atividades.

Já a aluna do ensino fundamental II estava sempre sob os cuidados de uma ‘cuidadora’ que a acompanhava durante toda a escola. A garota evitava ao máximo participar das aulas. Todavia sempre a estimulávamos com atividades mais simples. Lembro-me que no início do projeto ela não gostava de conversar com os bolsistas. Porém com o tempo, ela se aproximou, fato que também facilitou sua participação nas aulas. Em uma aula de Ginástica Rítmica, a garota escolheu uma corda mais apropriada para seu tamanho, e com o auxílio mais individual de uma das bolsistas, ela realizou diversos movimentos e ficou muito contente em conseguir realizar a atividade.

INTERESSE PESSOAL E ÁREAS DO CURRÍCULO

Descrição das atividades:

Meu conteúdo preferido da Educação Física sempre foi a Ginástica, uma vez que, sempre tive contato com as modalidades ginásticas, tanto em minha vida social quanto a profissional. Todavia antes do Pibid, nunca tive a oportunidade de trabalhar essa modalidade na escola. Com o projeto consegui desenvolver algumas aulas com os temas, Ginástica Geral, Ginástica Acrobática, Ginástica Rítmica e Artística. Vale ressaltar que essas aulas tiveram grande aderência dos alunos, e todos se mostravam muito contentes ao desenvolver as atividades. Uma das hipóteses para a grande aderência pode ser o fato de essas modalidades serem novidades para os alunos, já que, não são comuns nas escolas.

Um conteúdo que me agrada, mas que é visto com aversão nas escolas é a Dança. Durante o Pibid, tive a oportunidade de observar o professor da escola ministrar algumas aulas de dança, onde os alunos participavam, desmistificando essa temática. Porém, não acreditava que eu poderia ministrar uma aula de dança com a aderência de todos os alunos. Todavia esse fato aconteceu, trabalhando a temática Dança de Salão, com os ritmos Blues e Forró.

Reflexão:

A aula de Ginástica que mais me marcou foi a primeira, onde o tema trabalhado foi a Ginástica Acrobática. Não esperava a aderência de muitos alunos, apesar de reconhecer que a temática era muito atrativa. No dia em que essa aula foi ministrada não podíamos ir para a quadra, então nós, bolsistas, trouxemos o tatame para o pátio. No início alguns alunos evitaram de participar, porém com a evolução da aula, e a demonstração de exercícios mais elaborados todos os alunos passaram a participar e se divertir com a atividade.

Ao observar que a temática atraia os alunos, optei por ministrar outra aula com o mesmo tema, dessa vez mais especifica, para os discentes se aprofundarem na temática. Segue abaixo uma imagem de um grupo de alunas na segunda aula de Ginástica Acrobática desenvolvendo o exercício conhecido como ‘pirâmide’.

A primeira aula com a temática Dança, também me chamou muito a atenção. Eu estava cursando uma disciplina optativa na Universidade intitulada ‘Dança de Salão’, nela aprendi alguns passos de diversos ritmos. Em uma das aulas a temática discutida foi a Dança de Salão na escola. Após essa discussão programei uma aula com os ritmos Blues e Forró para os alunos do 7° ano.

No início não foi mencionado que se tratava de uma aula de Dança de Salão, mas sim de uma atividade com música. Todos os alunos participaram da atividade independente de gêneros. Quando o ritmo foi trocado, e o Forró passou a ser ensinado, alguns meninos resistiram. A partir dessa resistência conversamos com os alunos, nomeando a atividade anterior como dança, explicando que a mesma não pertence a um gênero apenas, e perguntamos o que eles gostavam de dançar. Com essa conversa o preconceito foi minimizado, possibilitando a continuação da aula.

Após essa atividade, as meninas pediram para que mais aulas de dança acontecessem na escola, uma vez que era um tema que as agradava e também facilitaria a participação das mesmas nas aulas.

TECNOLOGIA

Descrição das atividades:

Durante os dois anos de projeto, eu tive a oportunidade de conhecer e desfrutar de diversas ferramentas tecnológicas, como por exemplo, o Google Drive e suas ferramentas (Questionário do Google), Plataforma Canvas e aplicativos para atividades de pergunta e respostas.

Essas ferramentas foram utilizadas principalmente para a organização do projeto, assim como para o desenvolvimento de atividades na escola.

Reflexões:

Acredito que devo destacar o Google Drive como a ferramenta mais interessante utilizada pelo projeto.

Primeiramente esse instrumento foi utilizado para concentrar todos os materiais (arquivos, imagens, vídeos) do projeto, em um local onde todos possuiriam acesso, de qualquer lugar, uma vez que, essa ferramenta é uma ‘pasta em nuvem’.

Posteriormente utilizamos as outras capacidades do Google Drive, principalmente o ‘Questionário online’. Através dele realizamos coletas, onde o resultado aparece com maior facilidade.

Vale destacar que essa ferramenta é de fácil manuseamento o que facilitou a utilização. Também fomos alertados de um curso ministrado pela Google, onde a empresa apresentou suas ferramentas associando-as com a educação. O curso era intitulado ‘Fundamentos do Google para o ensino’ e aconteceu de maneira online no ano de 2014.

CONCLUSÃO

Eu considero o Pibid de extrema importância para minha formação, primeiramente porque me sinto muito preparada para ministrar aulas, principalmente em escolas públicas e despertei um interesse maior pela profissão de educador.

Também pois reconhecemos a realidade da escola (como trabalhar com a gestão, como proceder para organizar algum evento na escola, o que funciona com determinada faixa etária e o que não funciona, o trabalho para conseguir materiais) antes de formado.

Possibilita a oportunidade de entrar em um contato com uma realidade diferente da minha, mas muito comum em escolas públicas, estagiando em uma

escola onde a maioria dos discentes são moradores da ‘periferia’ de Rio Claro e alguns ex detentos.

Os espaços e momentos de discussão entre bolsistas e professores coordenadores também é de fundamental importância para a troca de informações, uma vez que, conseguimos encontrar possíveis problemas em nossos planos de aula que muitas vezes não enxergamos e também contar com a experiência deles para os planejamentos.

De maneira geral, realmente considero o Pibid um programa efetivo para a formação de professores que auxiliou imensamente em minha formação profissional.