
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUAN HENRIQUE RONCADA

**AUTOEFICÁCIA, SATISFAÇÃO E DISPOSIÇÃO DOCENTES NA
ATUAÇÃO DE EDUCADORES EM PROJETOS SOCIAIS DE BAURU
E IBITINGA**

BAURU

2018



LUAN HENRIQUE RONCADA

**AUTOEFICÁCIA, SATISFAÇÃO E DISPOSIÇÃO DOCENTES NA
ATUAÇÃO DE EDUCADORES EM PROJETOS SOCIAIS DE BAURU
E IBITINGA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” - Câmpus de Bauru, para obtenção do grau
de Bacharel em Educação Física.

Orientador: **Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior**

BAURU

2018

Luan Henrique Roncada (orientando)

Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior (orientador)

Prof^a Letícia do Carmo Casagrande Morandim (parecerista)

Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior (parecerista)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha namorada, e a todos os familiares e amigos que sempre me apoiaram, prestigiaram e incentivaram meus estudos. Também dedico a todas as pessoas na qual tive contato e pude, pelo menos por um breve momento contribuir positivamente com suas vidas através dos projetos de extensão, projetos de pesquisa e estágios obrigatórios em que participei.

Sabendo do privilégio de poder estudar em uma das melhores universidades do país, também sei da responsabilidade e da dívida que tenho com a sociedade, dívida esta que me esforçarei até o último dia da minha vida para pagá-la.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe que sempre fez o possível e o impossível para me ajudar nos meus estudos, sempre me apoiando nas decisões tomadas por mim. Também à minha tia, que também sempre se esforçou para me auxiliar quando eu precisei. E ao meu pai e familiares pelo apoio.

Agradeço à minha namorada pelas horas estudando juntos e pelo apoio.

Agradeço ao meu Orientador Prof Dr. Rubens Venditti Júnior, pela contribuição decisiva que teve no curso da minha trajetória, me apresentando a uma área na qual podemos ao menos tentar contribuir positivamente em prol de uma sociedade mais justa em que todos possam ter a possibilidade de se desenvolver e ser o melhor de si.

Agradeço ao professor Dr. Dinael Campos Correa, por ter me possibilitado a oportunidade de participar do Projeto Rondon, projeto este que também foi decisivo no curso da minha trajetória, para minhas escolhas, decisões pessoais e profissionais.

Agradeço ao professor Dr. Márcio Pereira da Silva, por me proporcionar a oportunidade de atuar como monitor no Projeto de Atletismo, e por ser tão ético e competente, ajudando a forjar o meu caráter, pois nos tornamos os que mais admiramos.

Agradeço ao professor Dr. Milton Vieira Do Prado Júnior, por ser alguém que se esforça ao máximo por justiça social, e por levar os conteúdos acadêmicos, para além, de artigos de revistas, contribuindo positivamente na vida de pessoas que participam de seus vários projetos de extensão.

Agradeço ao professor Dr. Alessandro Moura Zagatto, que possibilitou me desenvolver intelectualmente através de uma iniciação científica, a qual de extrema importância na minha formação.

Agradeço ao meu primo Douglas Noronha pelo tempo que moramos juntos enquanto estudantes, e por me acompanhar tanto nos estudos como na vida.

Agradeço aos meus companheiros do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE).

Agradeço à Universidade Estadual Paulista pelo privilégio que eu tive de enriquecer e me desenvolver tanto pessoalmente como profissionalmente.

RESUMO

O presente projeto tem como objetivo investigar a autoeficácia dos educadores em projetos sociais e destacar os principais pontos que influenciam na disposição em dar continuidade à carreira docente e satisfação profissional dos mesmos enquanto atuam, visto que a autoeficácia destes influencia diretamente na autoeficácia e motivação dos alunos. Outro objetivo é analisar e observar a utilização do conteúdo das práticas corporais nestes ambientes, fazendo uso dos jogos populares e brincadeiras infantis, na atuação pedagógica com os alunos. Esta investigação, terá como ponto de partida o embasamento teórico nos referenciais da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1997, 2001), na especificidade do conceito e apropriação do constructo da autoeficácia, de maneira mais específica e maior robustez no banco de dados para o contexto em questão: a autoeficácia dos educadores na atuação em projetos sociais. Para a realização deste estudo, foi feito o uso de 04 (quatro) instrumentos de coleta de dados: a) questionário de caracterização do participante (QCP), com informações e dados demográficos e toda a estatística descritiva dos sujeitos da pesquisa; b) Escala de autoeficácia do professor (tipo likert) – Escala A; c) Escala das fontes de autoeficácia – Escala B; e d) Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM), com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras. Participaram do presente estudo 23 educadores que atuam em cinco projetos sociais localizados na cidade de Bauru e Ibitinga, interior do estado de São Paulo. Somente participaram do estudo os educadores que concordaram com os procedimentos adotados, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados aplicados ao teste Kruskal Wallis não apresentaram diferenças significativas entre os grupos, talvez pelo baixo número de participantes utilizados no estudo, logo, é necessário que realizemos outros estudos com um número de participantes com amostragem maior do que no estudo presente. A autoeficácia dos Profissionais de Educação Física está maior do que a dos outros grupos abordados, o que demonstra uma certa facilidade e autonomia para este grupo atuar com as práticas pedagógicas com as crianças. Os resultados mostram também uma relação forte entre os valores do QAAM e da Escala A, assim demonstrando que as competências na atuação com a prática de jogos e brincadeiras podem elevar a autoeficácia docente. Conclui-se que a atuação de um profissional de educação física dentro destes projetos sociais é de fundamental importância para complementar o trabalho do educador que atua integralmente em sala. Cabe aqui também sugerir que os graduandos possam fazer estágios obrigatórios nessas instituições, assim aumentando relevantemente a fonte de experiências vicariantes destes, através da observação dos educadores sociais já atuantes, pois muitas vezes estes saem da faculdade sem ao menos saber que podem atuar nessa área.

Palavras-Chave: Autoeficácia; Educadores Sociais; Motivação Docente; Práticas Pedagógicas; Aspectos Psicossociais.

ABSTRACT

The present project aims to investigate the self-efficacy of educators in social projects and to highlight the points that influence the ability to continue the teaching career and the satisfaction of the teachers themselves, since self-efficacy influence directly self-efficacy and motivation of the students. Another objective is to analyze and observe the use of the content of the corporal practices in these environments, using popular games and children's games, in the pedagogical action with the students. This research, as a starting point for the theoretical foundation in Bandura's (1997, 2001) Cognitive Social Theory (CTS), in the specificity of the concept and appropriation of the construct of self-efficacy, of what is more specific and greater in the database for the context in the question: the self-efficacy of educators in acting in social projects. For accomplish this study, it was used 04 (four) instruments of data collection: a) participant characterization questionnaire (PCQ), with information and demographic data and all the descriptive statistics of the research subjects; b) Teacher self-efficacy scale (likert type) - Scale A; c) Scale of sources of self-efficacy - Scale B; and d) Questionnaire on Motivational Aspects (QMA), with reference to popular games. Participated in this study 23 (twenty-three) educators from five social projects of the city of Bauru and Ibitinga, in the state of São Paulo inner region. Only participated the educators who agreed with the adopted procedures in the study, and signed the Free and Informed Consent Form. The results applied to the Kruskal Wallis test did not present significant differences between the groups, perhaps due to the low number of participants used in the study, therefore, it is necessary that we carry out other studies with a number of participants with a larger sample than in the present study. The self-efficacy of Physical Education Professionals is greater than that of the other groups addressed, which demonstrates a certain ease and autonomy for this group to act with the pedagogical practices with the children. The results also show a strong relation between the QMA values and the Scale A. We can say that skills in practice with the role of popular games can increase teacher's self-efficacy. We concluded that the performance of a physical education professional within these social projects is of fundamental importance to complement the work of the educator who works in the classroom. We suggest that undergraduates undertake an obligatory internships at these institutions, as this would significantly increase the source of their vicarious experiences through the observation of already active social educators, because students often leave college without even knowing that they can work in this kind of place.

Keywords: Self-Efficacy; Social Educators; Teaching Motivation; Pedagogical Practices, psychosocial aspects.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Esquema representativo da Reciprocidade Triádica.....	17
FIGURA 2 Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as questões da escala A.....	32
FIGURA 3 Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as afirmações da escala B.....	33
FIGURA 4 Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert de 6 pontos do QAAM.....	35

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Assertivas da Escala A relacionadas a intencionalidade docente.....	25
QUADRO 2 Assertivas da Escala A relacionadas ao manejo de classe.....	25

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Estatísticas Descritivas do teste Kruskal Wallis.....	29
TABELA 2 Estatísticas Descritivas do teste Kruskal Wallis.....	29
TABELA 3 Ranks do teste Kruskal Wallis.....	29
TABELA 4 Teste Estatístico Kruskal Wallis e Variável de agrupamento.....	30
TABELA 5 Autoeficácia dos participantes com formação em Educação Física.....	37
TABELA 6 Autoeficácia dos participantes com formação em Pedagogia.....	37
TABELA 7 Autoeficácia dos participantes com formação em Outras Formações/ Nenhuma Formação.....	38
TABELA 8 Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do Professor.....	39
TABELA 9 Questão 3 do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do Professor.....	39
TABELA 10 Valores da Escala A - Geral e da Escala B – Exp. Vicariantes separada por projetos.....	40

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	15
2.1. OBJETIVO GERAL	15
2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO	15
3. REVISÃO DE LITERATURA	16
3.1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA	16
3.2. AUTOEFICÁCIA DOCENTE	18
3.3. AUTORREGULAÇÃO APLICADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
3.4. EDUCADORES SOCIAIS E O AMBIENTE DAS INSTITUIÇÕES	20
4. MÉTODO	22
4.1. PARTICIPANTES	22
4.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	22
4.3. INSTRUMENTO DE PESQUISA	24
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
5.1. ANÁLISE DAS MÉDIAS DAS RESPOSTAS NAS ESCALAS A E B, VERIFICANDO E DISCUTINDO OS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA EM CADA GRUPO	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
7. REFERÊNCIAS	44
7.1 REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	46
ANEXO 1. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE	47
ANEXO 2. ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES	49
ANEXO 3. ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA	50
ANEXO 4. QUESTIONÁRIO ASSOCIADO AOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS	51

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema aqui proposto, se deve a partir de uma trajetória que teve início no ano de 2016, quando fui selecionado para participar do Projeto Rondon, sendo este um projeto de integração social que conta com a participação de estudantes universitários à procura de soluções que contribuam para o desenvolvimento de comunidades com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) (DOS SANTOS; MENDES 2005). Fiquei responsável por ministrar oficinas de atividades psicomotoras e recreação para crianças e adolescentes, e tive o devido auxílio do professor Dr. Rubens Venditti Júnior, que me acompanhou neste trabalho, a performance destas atuações foi tão prazerosa e gratificante para as crianças que participaram quanto para nós que ministramos. Posso dizer com tranquilidade que o Projeto Rondon foi a melhor experiência da minha vida e, a partir de lá percebi que posso dar uma grande contribuição no âmbito da pedagogia e psicologia do esporte.

Então finalizei minha pesquisa no Laboratório de Fisiologia e Desempenho Esportivo (LAFIDE), que é onde atuava na época, e migrei para o Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), tendo o professor Rubens como orientador. Desde então fui criando consistência nesta área, validada por números, pois já participei de nove congressos, dentre eles seis com algum trabalho para apresentar e três como ouvinte, sem contar eventos locais e workshops, juntamente com meu orientador e companheiros de laboratório. A princípio, o objetivo deste trabalho seria atuar diretamente com a prática de jogos e brincadeiras, com as crianças que participam dos projetos sociais existentes na cidade de Bauru-SP, porém, em uma aproximação mais minuciosa destes, foi percebido uma certa desmotivação por parte dos educadores sociais atuantes, daí a alteração do objetivo, agora tendo como intuito entender melhor a atuação e as perspectivas destes educadores que atuam em projetos sociais, assumindo que a autoeficácia destes educadores influenciam diretamente na autoeficácia das crianças e adolescentes.

O desempenho e comportamento humano, são fortemente influenciados pela crença das pessoas em suas capacidades de exercer controle sobre os acontecimentos que interferem em suas vidas.

Porém, isto é algo subjetivo, o que dificulta sua análise. Assim, um método aceito para esse tipo de mensuração é o constructo da autoeficácia, proposto por Bandura (1977). O constructo da autoeficácia supõe que os processos de alteração psicológica e comportamental apenas podem ter êxito por meio da alteração de um sentimento individual de conhecimento pessoal. Com base na Teoria Social Cognitiva (TSC), a qual foi proposta por Bandura (1989) e já foi estudada por diversos autores; dentre eles, Woolfolk e Hoy (1990), Pinotti (2003) e Venditti Jr. (2005, 2010, 2014), na concepção da Agência Humana e no constructo da autoeficácia de Bandura (1977; 1982; 1986; 1997).

É possível enxergar possibilidades de compreensão e verificação dos mecanismos cognitivos que interferem nas ações dos indivíduos. Enfatizando que as pessoas podem exercer influência sobre suas ações, caracterizando que a maior parte do comportamento humano pode ser determinado por fatores interativos.

De acordo com Bandura (1986, p.3), para verificarmos a força e concisão de uma teoria psicológica, devemos examinar três aspectos:

- 1) a teoria deve demonstrar força preditiva;
- 2) os métodos empregados pela teoria devem ser capazes de provocar mudanças efetivas no comportamento humano (afeto, pensamento e ação); e
- 3) a mesma teoria deve também identificar os determinantes do comportamento humano, além dos mecanismos de intervenção pelos quais estes produzem seus efeitos e consequências.

O constructo da autoeficácia já foi aplicado nos mais diversos públicos e o público abordado neste estudo foi os educadores de projetos sociais. Os projetos sociais geralmente agregam as crianças de bairros periféricos e desprivilegiadas financeiramente, no período oposto às aulas. Estas instituições fornecem atividades e oficinas interdisciplinares, propostas pelos educadores, psicólogos e assistentes sociais que atuam no projeto, e também por voluntários e funcionários conveniados por alguma empresa.

Esses projetos têm tamanha importância, como complemento ao ensino regular, e proporciona outras demandas que podem vir a ser atrativas e agregadoras às crianças. Tais demandas são de grande relevância tanto para o desenvolvimento

motor como para o desenvolvimento psicossocial dos alunos. O intuito destes projetos é promover a qualidade de vida de crianças, adolescentes e familiares em vulnerabilidade social, através da educação integral do ser, utilizando o afeto como pilar do desenvolvimento humano saudável. Ademais, os projetos sociais tem também possibilidades de promover a qualidade de vida dos alunos envolvidos, a aplicação de jogos e brincadeiras é de grande relevância.

Ao participar de uma brincadeira a criança tem a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais. Segundo Kishimoto (1998), ao brincar a criança se propõe a fazer algo e procura cumprir com sua proposição. O brincar também é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos e, se ministrada de maneira adequada, as brincadeiras irão permitir novas formas de educar.

São também uma ferramenta de apoio significativa que o professor deve utilizar na escola e, assim, sugerir estratégias que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem das crianças (ZANCA et al, 2016).

Sendo assim, assumindo a importância da autoeficácia dos educadores sociais e também a importância da maestria com a prática de jogos populares e brincadeiras para a formação das crianças que participam destes projetos, é necessário um estudo que investigue com minuciosidade a formação e capacitação destes profissionais.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

2.1. OBJETIVO GERAL

O presente projeto teve como objetivo investigar a autoeficácia dos educadores, destacar os principais pontos que influenciam na disposição em dar continuidade à carreira docente e à satisfação profissional dos mesmos enquanto atuam, a autoeficácia destes influencia direta e indiretamente a autoeficácia dos alunos.

Também objetivou-se analisar e observar as competências da utilização do conteúdo das práticas corporais por parte dos educadores nestes ambientes, fazendo uso dos jogos populares e brincadeiras infantis, na atuação pedagógica com os alunos, a partir de um questionário específico para tal.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICO

O objetivo específico do estudo foi comparar o constructo da autoeficácia entre as diferentes formações profissionais dos professores, estando elas divididas da seguinte forma: “Educação Física”, “Pedagogia” e “Outras Formações/ Nenhuma Formação”.

Por fim, verificar e comparar os escores da autoeficácia docente na atuação em projetos sociais dos profissionais dos cinco projetos investigados, pontuando e analisando as possíveis diferenças entre eles e seus motivos e fatores.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. A TEORIA SOCIAL COGNITIVA - TSC

A Teoria Social Cognitiva (TSC) foi proposta no ano de 1989, por Albert Bandura. Ela proporciona fundamentos teórico-metodológicos sólidos para compreender o funcionamento humano (VENDITTI JR, 2005). Segundo Bandura (1986), o funcionamento humano é resultado de processos complexos de constante interação de influências recíprocas entre o indivíduo, seus comportamentos e as mudanças causadas por ele no ambiente em que vive.

Essa teoria parte do pressuposto de que o sujeito é agente de seu próprio desenvolvimento, contrapondo-se aos princípios behavioristas que baseiam os processos de aprendizagem na associação entre os estímulos ambientais e as respostas individuais.

Ser agente é agir intencionalmente sobre as circunstâncias da própria vida, segundo as postulações de Bandura (1986, 1997, 2001). Agir intencionalmente significa formar intenções as quais são carregadas de planos, de ações e de estratégias para realizá-las.

A agência humana possui quatro características fundamentais: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão, de acordo com Bandura (2004). De acordo com a TSC as pessoas são resultado de um interjogo de influências dinâmico, bidirecional e multifacetado entre suas características pessoais, seus comportamentos e do ambiente, princípio este, o qual Bandura denominou de reciprocidade triádica (BANDURA, 1986) (**Figura 1**).

Para a TSC, a pessoa (eventos biológicos, cognições, afetos), as influências comportamentais (atos e escolhas individuais) e as condições do ambiente, operam como fatores que interagem, determinantes uns dos outros, que estão presentes no desenvolvimento humano e isso embasa a autorregulação. Bandura (1978b) nomina esses três fatores de reciprocidade triádica e o determinismo recíproco: Pessoa, Ambiente e Comportamento.

O termo “pessoa”, é utilizado por Bandura, (1977) para se referir aos variados componentes da cognição humana, dentre eles a memorização, o planejamento e o julgamento. Essas variáveis nos permitem que, dentro de nossas limitações, possamos escolher os acontecimentos que daremos mais foco e atenção, e o valor que atribuiremos a estes.

O termo “ambiente” se refere aos fatores externos ao indivíduo, sendo alguns deles objetos, outras pessoas, condição climáticas e acontecimentos. Estes fatores interagem com a nossa cognição e com o nosso comportamento.

O termo “comportamento” é atribuído ao comportamento da pessoa, e não ao comportamento dos outros, pois estes já estão atribuídos no ambiente, aqui encontramos os atos realizados pela pessoa. Ou seja, a ação de um indivíduo é fruto de sua cognição, do ambiente que o cerca e do ambiente do mesmo. Nenhum destes fatores é autônomo ou está isolado nessa relação. Esta explicação encontra-se sintetizada na **Figura 1**, abaixo.

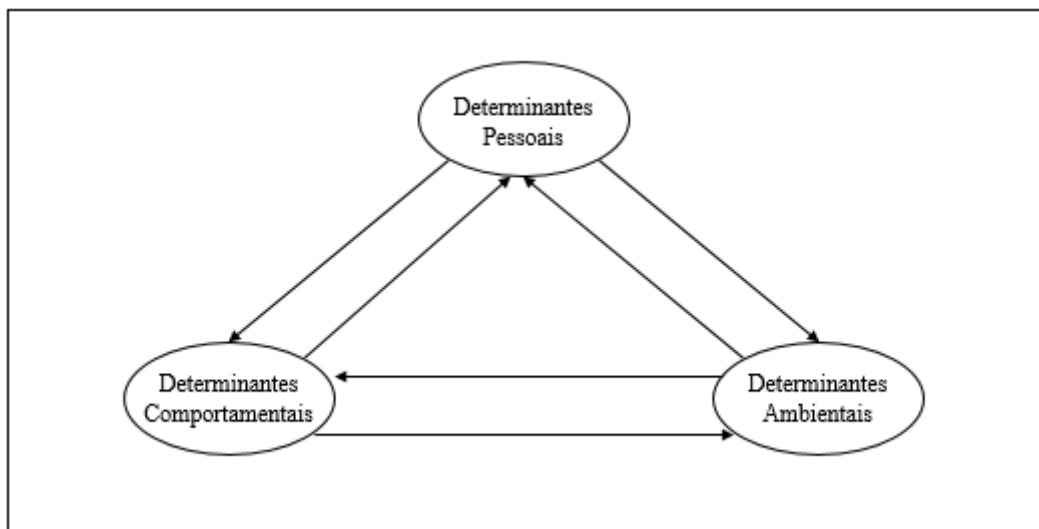


Figura 1 – Esquema representativo da Reciprocidade Triádica (BANDURA, 1997, P.06).

3.2. AUTOEFICÁCIA DOCENTE

O constructo da autoeficácia foi desenvolvido por Albert Bandura no ano de 1977 e remete ao estudo da TSC. Este Constructo sustenta que os processos de mudanças só podem ser conseguidos a partir de um sentimento do indivíduo de maestria pessoal (VENDITTI JR., 2010; 2014).

Ao explorar a relação entre as crenças de autoeficácia e o funcionamento humano, Bandura (1977) identificou quatro processos principais: cognitivo, motivacional, afetivo e seletivo. Segundo ele, esses processos operam de forma conjunta na regulação do funcionamento humano.

De acordo com a proposição de Bandura, o estabelecimento de metas é influenciado pela autoavaliação de capacidades: quanto mais forte é a percepção de que se é capaz para realizar determinada tarefa, maiores e mais desafiadores são as metas estabelecidas e maior é o compromisso com elas.

As crenças de eficácia pessoal se constituem a partir da interpretação e avaliação de informações advindas de quatro fontes, a saber: 1) experiências diretas: que diz respeito às vivências com e sem êxito do próprio sujeito para com a atividade em questão, sendo este o recurso mais eficaz para fortalecer as crenças de autoeficácia; 2) experiências vicariantes: a observação da atuação de terceiros permite que o indivíduo indentifique conhecimentos e habilidades para lidar com as exigências do meio; 3) persuasão social: a observação dos outros atuando como modelos e o recebimento de feedback e ensinamentos destes, permite que o indivíduo indentifique conhecimentos e habilidades para lidar com as exigências do meio; e 4) estados fisiológicos e afetivos: Os estados emocionais das pessoas também interferem em suas capacidades, fazendo com que elas observem sua tensão, ansiedade e depressão como sinais de sua deficiência pessoal (BANDURA, 2004).

No caso das crenças de autoeficácia docente, segundo Tschannen-moran; Woolfolk e Hoy (1998), são interpretadas como o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados.

No estudo de Laochite et al (2011), foi demonstrado que professores de Educação Física (EF) com alta satisfação pessoal com a docência mostraram-se mais autoeficazes para lidar com o cotidiano da classe do que os que possuíam satisfação de níveis inferiores, médio ou baixo.

Segundo Venditti Jr. (2010), a motivação do professor de EF adaptada (EFA) está atrelada à motivação dos alunos e é necessário que o profissional de educação física saiba fazer interpretações e inferências a respeito do processo motivacional para que possa se autorregular e motivar-se no dia a dia docente, principalmente no que diz respeito aos planejamentos e avaliações do desempenho dos discentes.

3.3. AUTORREGULAÇÃO APLICADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A autorregulação é um processo consciente onde pessoas regulam seus pensamentos, emoções, impulsos e desempenhos de tarefas. O comportamento humano é um processo contínuo de readaptação a representações de objetivos em que esse movimento incorpora características de controle de feedback (ZIMMERMAN, 2000).

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação envolve um senso de agência pessoal para regular outras fontes de influência pessoal como processos emocionais, fontes de influência comportamentais e socioambientais, na perspectiva da TSC.

Os estudantes que autorregulam a própria aprendizagem são aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para controlar e dirigir os seus processos de aprendizagem, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais (ZIMMERMAN, 2013).

De acordo com Schunk e Usher (2012), os educadores podem auxiliar os estudantes a serem agentes de sua aprendizagem, lhes dando possibilidades de escolha de uma ou mais dimensões para engajarem-se nas tarefas de aprendizagem. Como, por exemplo, motivá-los a testar estratégias diversas, ajudá-los a registrarem suas performances e a julgarem o processo em função dos objetivos, impulsioná-los a gerenciarem o tempo e a estruturarem o ambiente físico e

social de forma eficaz. Ou seja, o comportamento do educador vai influenciar diretamente na autoeficácia e autorregulação do aluno.

Segundo Zimmerman e Schunk (2014), a autorregulação não deve ser entendida como uma forma individualizada de aprendizagem, pois envolve iniciativas de aprendizagem social, como pedir ajuda aos pares, professores e outros, o que é visto no modelo como um importante aspecto autorregulatório.

Os professores podem potencializar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes em situação de sala de aula, considerando os processos de autoavaliação, monitoramento, estabelecimento de metas, planejamento estratégico, implementação da estratégia, monitoramento do resultado e refinamento da estratégia.

Segundo Rosário et al (2010), os estudantes não são vistos como meros recipientes passivos de informação, pelo contrário, eles são capazes de exercer o controle e a regulação sobre seu processo de aprendizagem.

3.4. EDUCADORES SOCIAIS E O AMBIENTE DAS INSTITUIÇÕES

Os Projetos Sociais são desenvolvidos em instituições que atendem jovens e adolescentes, sendo que este atendimento ocorre de forma gratuita. São desenvolvidas atividades junto a eles, visando principalmente a promoção do ser humano através de um ambiente destinado à sua formação profissional e integração na sociedade sem distinção de condição social, sexo, cor ou etnia, crença religiosa ou política e nacionalidade¹.

De modo geral, o intuito da maioria destes projetos é possibilitar o desenvolvimento da convivência, autonomia e cidadania para as crianças e adolescentes, tendo como base complementar os propósitos e as ações entre a família, a escola e a comunidade, prevenindo situações de risco pessoal e social. Esses projetos sociais têm por finalidade manter de forma permanente serviços e programas de natureza educacional, cultural e assistencial, direcionados ao

¹ Disponível em: <<http://www.projetocana.org>>

atendimento, orientação e amparo à família, maternidade, à infância e à adolescência².

Essas instituições promovem a qualidade de vida de crianças, adolescentes e familiares em vulnerabilidade social, através da educação integral do ser, tendo o afeto como pilar do desenvolvimento humano saudável. Os profissionais atuantes nestes ambientes, tem a missão de transformar essa desigualdade social muito recorrente em nosso país. Sendo que o entendimento desta desigualdade social é complexo e vai além do simples fato da condição econômica.

Para Souza (2006), a desigualdade social é um tema complexo que pode ser abordado por diferentes perspectivas. Em geral, evidenciada pelas dimensões econômicas objetivas, sobretudo na diferença da distribuição da renda, também inclui dimensões relativas a aspectos existenciais, a relações sociais e a expressão política.

A partir destas elucidações, fica mais claro o entendimento de tamanha importância que o educador social tem neste contexto. Até o presente momento, embora é possível encontrar referenciais teóricos sobre o tema, poucos são específicos para nortear os trabalhos dos educadores atuantes em projetos sociais, logo, entende-se que a atuação destes são pouco direcionadas, pois não há um norte a seguir ou algum referencial que antecipe e promova uma melhoria continuada dos mesmos.

O educador social que se encontra atuando nestes projetos, na maioria das vezes realizou sua formação para atuar em escolas convencionais. Logo, podemos perceber que esta é uma área que carece de muito estudo e melhoria, visto que os educadores estão indo atuar nestes ambientes com muita vontade de contribuição, mas sem o devido preparo para tal, e também, o fato de lidar com um público mais carente e que vivem a margem da sociedade, é algo que deve ter a merecida atenção.

² Disponível em: <<http://projeto-searadeluz.ceac.org.br>>

4. MÉTODO

4.1. PARTICIPANTES

Participaram do presente estudo 23 educadores de projetos e instituições sociais da região de Bauru e Ibitinga, interior do Estado de São Paulo, com idade média de 29,42 anos (DP \pm 5,45) sendo 20 mulheres e 3 homens.

A amostra total foi constituída em 11 profissionais de pedagogia; 6 profissionais de educação física; e 6 que denominamos como “outras formações/nenhuma formação” que atuam em projetos sociais, localizados mais especificamente nas cidades de Bauru e Ibitinga, no interior do estado de São Paulo (região Noroeste). O terceiro grupo foi composto por profissionais formados em música, artes, serviço social, psicologia, e outros dois sem nenhuma formação superior.

Somente participaram do estudo os educadores que concordaram com os procedimentos adotados, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os procedimentos experimentais desse estudo foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista e foram aplicados respeitando a Declaração de Helsinque e a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação teve como ponto de partida o embasamento teórico nos referenciais da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986; 1989; 1992; 1997; 2001; 2005), na especificidade do conceito e apropriação do constructo da autoeficácia (BANDURA, 1977; 1978a; 1978b; 1982; 1993; 1995; 1997; 2006), de maneira mais específica e maior robustez no banco de dados para o contexto em questão: a autoeficácia dos educadores na atuação em projetos sociais.

A pesquisa se propôs a investigar as convicções de autoeficácia dos educadores, buscando analisar as fontes de formação dessas convicções para o contexto de atuação com as crianças e suas relações com a motivação profissional

e os componentes do motivo de realização (WINTERSTEIN, 1991; 1992; 1993; 2002; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008).

De acordo com Richardson e colaboradores (1999), o estudo atende às características de uma pesquisa quantitativa, de natureza descritiva e inferencial (IAOCHITE, 2007), que fará uso de 04 instrumentos e aplicará diversos métodos estatísticos a serem descritos a seguir.

Esta pesquisa descritiva visou descrever e destacar características de determinada população, fenômeno ou possíveis estabelecimentos de relações entre variáveis de estudo (GIL, 2001; THOMAS e NELSON, 2002; ROCHA, 2009). Um fator importante a se destacar é que este tipo de pesquisa envolve a utilização de métodos estatísticos de coleta de dados (ROCHA, 2009) e domínio de técnicas e procedimentos estatísticos adequados à apuração dos dados coletados na amostra.

Os dados coletados serão estruturados em um banco organizado para o programa estatístico SPSS- Statistical Package for Social Sciences, versão 16.0 (SPSS, 2007). Para análise dos dados, serão aplicadas análises multivariadas de cluster, que são testes estatísticos paramétricos, contidos no pacote deste software, caracterizado como um aplicativo estatístico.

4.2.1. Análise Multivariada entre os itens das escalas e as assertivas likert: interpretação por meio de análise de clusters e seus dendrogramas

A análise de cluster é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de uma forma em que elementos dentro de um mesmo cluster sejam muito parecidos, e elementos em clusters diferentes sejam distintos entre si³.

O método de análise de clusters (SPSS, 2007) se consiste de um tipo de análise multivariada, utilizada em Venditti Jr (2005, 2010). O resultado gráfico é o dendrograma que estabelece as relações entre as variáveis analisadas e os graus de relação, quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte é a relação entre as grandezas ou fatores. Assim sendo, através do cluster desenvolvido foi possível

³ Disponível em <<http://www.abgconsultoria.com.br>>

relacionar os 24 itens da Escala de autoeficácia do professor – ESCALA A, 16 itens da Escala Fontes de Autoeficácia Docente (FAE) – ESCALA B, e 8 itens do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras validadas utilizadas no estudo. A escala A possuía os fatores intencionalidade e Manejo de classe, já a escala B as quatro fontes de autoeficácia docente.

4.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a realização deste estudo, foi feito o uso de 04 (quatro) instrumentos de coleta de dados, que foram descritos e relacionados detalhadamente a seguir. Os instrumentos já foram utilizados em outros estudos e passaram por todos os procedimentos e critérios éticos de pesquisa, validação e adaptação (itens b e c), constituindo o conjunto de instrumentos configurados abaixo:

a) questionário de caracterização do participante (QCP), com informações e dados demográficos e toda a estatística descritiva dos sujeitos da pesquisa (VENDITTI JR, 2005)- (ANEXO 1 e ANEXO 2);

b) Escala de autoeficácia (tipo likert) do professor (POLYDORO e COLABORADORES, 2004; VENDITTI JR, 2005) – Escala A (ANEXO 3);

c) Escala das fontes de autoeficácia (IAOCHITE, 2007; IAOCHITE e AZZI, 2007; ROCHA, 2009) – Escala B (ANEXO 4); e

d) Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras (SILVA e AZZI, 2004; VENDITTI JR, 2005), instrumento aplicado e ampliado em outros estudos, para realizar as correlações com a motivação do professor (ANEXO 5).

Para facilitar a compreensão, a escala de autoeficácia do professor - item b- será considerada Escala A. Já a escala de fontes de autoeficácia – o item c- será considerada Escala B nos enunciados e análises do estudo. Já os dois questionários – itens a e d, respectivamente- serão considerados e nomeados pelas suas abreviaturas: QCP – Questionário de Caracterização do Participante e QAAM – Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do professor.

Instrumento 01 – Questionário de caracterização do participante (QCP)

Nosso primeiro instrumento é o “Questionário de Caracterização do Participante” – intitulado pelas iniciais QCP- que consiste de um formulário com informações e características dos participantes, para análise mais detalhada dos dados pessoais dos sujeitos. Dentro dos princípios éticos de pesquisa, foi assegurada a manutenção do sigilo na identificação do participante, através de um termo de consentimento formal (ANEXO 01). Todos os dados do QCP serão associados às variáveis do estudo, para verificarmos as diferenças entre os grupos de cada característica elencada no QCP. Neste QCP, os participantes também forneceram informações de sua formação e aspectos da atividade profissional, para correlacionar os dados empíricos do instrumento com as características dos participantes deste estudo. Foi levantado um banco de variáveis classificadoras dos sujeitos, tais como:

- idade e gênero; formação e atividade profissional;
- atuação no ensino (formal e/ou informal) e tempo de atuação docente;
- tipo de instituição em que atua (pública e/ou particular);
- nível de satisfação e motivação profissional;
- importância da profissão e disposição para continuar na atuação docente.

Instrumento 02 - Escala de autoeficácia do professor – ESCALA A

A escala A é composta por dois fatores, sendo estes denominados de “intencionalidade docente” e “manejo de classe”. Fator 1- a “intencionalidade da ação docente”- é composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23; advindo do fator original “estratégias instrucionais”, remodelado com fatores de maneira mais concisa e adequada. O fator 2- “manejo de classe”, caracterizado pelas capacidades de conduzir e reger a aula e a classe, além de atrair e envolver o aluno- associou os fatores de manejo de classe e engajamento do estudante, com

os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24. O fator 01- a “intencionalidade da ação docente”- é composto pelos itens destacados no **Quadro 1**, a seguir:

ASSERTIVAS DO FATOR 01 - EFICÁCIA NA INTENCIONALIDADE DA AÇÃO DOCENTE

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

Quadro 1– Assertivas da Escala A deste estudo, relacionadas ao fator 01 – Eficácia na intencionalidade da Ação Docente. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

O fator 02- “manejo de classe”- é composto pelos itens destacados no **Quadro 2**, a seguir:

ASSERTIVAS DO FATOR 02 - MANEJO DE CLASSE

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

Quadro 2– Assertivas da Escala A deste estudo, relacionadas ao fator 02 – Eficácia no Manejo de Classe. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

Instrumento 03 – Escala Fontes de Autoeficácia Docente (FAE) – ESCALA B

Fizemos o uso da Escala sobre fontes de autoeficácia, desenvolvida por IAOCHITE (2007). O instrumento foi desenvolvido com o intuito de identificar as fontes de autoeficácia na atividade docente (IAOCHITE, 2007, p. 62) a partir de diversos estudos que apontaram para a necessidade de se compreender as fontes constituintes da autoeficácia dos professores para o ensino (BANDURA; 1997; TSCHANNEN-MORAN, 1998; IAOCHITE, 2007; ROCHA, 2009). O instrumento constitui-se de uma outra escala likert de 16 itens, organizados em quatro subescalas, que englobam as quatro fontes fundamentais de composição da autoeficácia, descritas por Bandura (1997):

- experiências diretas (que engloba os itens 5, 12 e 13 da escala em questão);
- experiências vicariantes (que engloba os itens 1, 2 e 6 da escala);
- persuasão social (que engloba os itens 3, 10, 11, 14 e 15); e
- estados fisiológicos e afetivos (englobando os itens 4, 7, 8, 9 e 16).

Instrumento 04- Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras

Este questionário constitui-se de itens relacionados à realidade do educador social e aspectos motivacionais em sua atuação docente. Originalmente, foi criado por Silva (2004), como instrumento para avaliação da questão da atuação em projetos sociais no ambiente educacional.

É composto por escalas likert de 6 pontos, algumas questões objetivas e um item dissertativo. Foi agregado à análise de dados para fornecer subsídios de análise sobre a atuação dos educadores sociais e suas atitudes em relação às competências da atuação com a prática de jogos e brincadeiras, e para estabelecer as possíveis relações entre a autoeficácia e os componentes da motivação do professor. As questões do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) que serão consideradas e utilizadas para análises e discussões neste estudo são:

- questões 01 a 03 e 15 – complementando as características descritivas dos sujeitos;

- questões de 05 a 11- escalas likert (de 1 a 6 pontos- formato original), que levantam escores a respeito da representação da competência na atuação com a prática de jogos e brincadeiras; gerenciamento de aula; impacto e importância da atividade docente na vida dos alunos; motivação do professor; segurança de atuação; engajamento do sujeito na atividade docente;
- questão 13 e 14, destacando as atribuições elencadas e as classificações ordinais destes itens como fatores de influência na atuação com as práticas de jogos e brincadeiras, que foram analisados a partir da proposta das fontes de formação de autoeficácia e aplicadas à atuação docente; e
- questão 04, relativa à percepção ou avaliação sobre as competências docentes para atuação com as práticas de jogos e brincadeiras.

Nos estudos anteriores (VENDITTI JR, 2005, 2010; SILVA e AZZI, 2004), o instrumento mostrou-se eficiente para indicar possíveis relações do constructo da autoeficácia com a motivação do professor, agregando-se às escalas likert deste estudo, permitindo analisar o contexto da prática de jogos e brincadeiras.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na **Tabela 1** abaixo, temos a média dos valores de cada item das escalas A e B, bem como a Escalas de modo geral. Quando abordamos a Escala B, podemos ver que o maior valor vem das fontes de persuasão social (4,945), seguido das fontes de experiências vicárias (4,941), fontes de experiências diretas (4,888), e por fim, as fontes de estados fisiológicos e afetivos (3,808).

O valor da fonte de estados fisiológicos e afetivos abaixo das outras 3 fontes vai de acordo com o que é encontrado na literatura (IAOCHITE, 2007; POLOU, 2007), porém, a sobressalência do valor da fonte de experiências vicariantes sobre o valor das fontes de experiências diretas foi algo inesperado. Quanto aos itens da Escala A, o item intencionalidade (4,796) docente leva vantagem quando comparado ao manejo de classe (4,536).

Tabela 1– Estatísticas Descritivas do teste Kruskal Wallis

	Participantes	Valores (média)
Escala A	23	4,69 ± 0,626 (3,25 até 5,5)
Intencionalidade Docente - Escala A	23	4,796 ± 0,688 (3 até 5,57)
Manejo de Classe - Escala A	23	4,536 ± 0,586 (3,3 até 5,4)
Escala B	23	4,577 ± 0,676 (3,44 até 6)
Experiências Diretas - Escala B	23	4,888 ± 0,771 (3,33 até 6)
Experiências Vicárias - Escala B	23	4,941 ± 0,734 (3,33 até 6)
Persuasão Social - Escala B	23	4,945 ± 0,727 (3,6 até 6)
Est. Fisiológicos/ Afetivos - Escala B	23	3,808 ± 1,064 (1,4 até 6)
Grupo	23	2 ± 0,738 (1 até 3)

Na **Tabela 2** abaixo, temos os valores dos três quartis que separam os dados.

Tabela 2– Estatísticas Descritivas do teste Kruskal Wallis

	Quartis		
	25%	50% (média)	75%
Escala A	4,291	4,833	5,217
Int. Docente - Escala A	4,5	4,923	5,357
Man. de Classe – Escala A	4,1	4,7	5
Escala B	4	4,75	4,937
Exp. Diretas - Escala B	4,333	4,875	5,437
Exp. Vicárias - Escala B	4,333	5	5,437
Pers. Social - Escala B	4,4	5	5,437
Est. Af. e Fisio. - Escala B	3	3,8	4,6
Grupo	EF	Pedag.	Outros

Na **Tabela 3** abaixo, temos os valores dos ranks, sendo que estes não são valores absolutos. As separações estão como Educação Física (EF), Pedagogia (Pedag.), Outras formações/ Nenhuma Formação (Outros), Escala A Geral (AG), Escala A – Intencionalidade Docente (A ID), Escala A – Manejo de Classe (A MC), Escala B Geral, Escala B – Experiências Diretas (B ED), Escala B – Experiências Vicárias (B EV), Escala B – Persuasão Social (B OS) e Escala B – Estados Fisiológicos e Afetivos (B EFA).

Tabela 3– Ranks do teste Kruskal Wallis

	N	AG	A ID	A MC	BG	B ED	B EV	B PS	B EFA
EF	6	14	13,42	15,58	11,33	12,75	9,75	10,42	10,08
Pedag.	11	10,86	11,5	9,32	13,09	12,18	14,23	13,09	12,14
Outros	6	12,08	11,5	13,33	10,67	10,92	10,17	9,58	13,67

Na **Tabela 4** abaixo, temos os valores do Teste Estatístico Kruskal Wallis e Variável de grupamento, mostrando que não houve diferença significativa nos dados, provavelmente por ter sido poucos sujeitos. Sendo assim, no decorrer da pesquisa utilizamos o Cluster para tentarmos ver as associações entre os itens mais fortes das Escalas.

Tabela 4– Teste Estatístico Kruskal Wallis e Variável de agrupamento

	AG	A ID	A MC	BG	B ED	B EV	B PS	B EAF
Qquadrado	0,833	0,355	3,639	0,576	0,238	0,317	1,078	0,850
GL	2	2	2	2	2	2	2	2
Valor P	0,659	0,837	0,162	0,750	0,888	0,314	0,583	0,654

Observando o cluster referente aos itens da Escala A, que segue representado na **Figura 2** a seguir (página 32), podemos perceber que a relação mais forte desse cluster foi entre os itens 12 e 20, sendo eles sobre a capacidade de encorajar a criatividade e a capacidade de propor uma explicação alternativa, respectivamente. Ambas questões são referentes à intencionalidade docente, que faz relação com a criatividade, flexibilidade, resiliência e capacidade de improviso do docente. Neste caso, percebemos a importância de estimular a autossuficiência crítica destes profissionais no período de graduação, fazendo com que estes reflitam que em seu campo profissional não terão todas as respostas previamente prontas e que a relação com os alunos é complexa e dinâmica.

Neste mesmo cluster inicial, irão se associar os itens 1 e 13, sendo estes sobre a capacidade para lidar com alunos difíceis e a capacidade de fazer com que os alunos sigam as regras, que são assertivas relacionadas ao fator manejo de classe. Nesta situação é evidente que o professor precisa ter artifícios para conseguir fazer com que o aluno compreenda a importância de seguir as regras para um convívio saudável entre seus companheiros, para que a liberdade de um não interfira na dos outros. Ainda nesse mesmo cluster, os itens finais 23 e 24 em

menor força se associam e terminam de compor este primeiro agrupamento, com os itens sobre a capacidade de implementar estratégias alternativas e capacidade de providenciar desafios apropriados, que não são elencados em um mesmo fator original, mas destacam aspectos relacionados à dinâmica das aulas e atividades propostas.

Compondo o próximo cluster, identifica-se uma associação entre os itens 9 e 10, sendo estes sobre a capacidade de ajudar alunos darem valor à aprendizagem e capacidade de avaliar a compreensão dos alunos, que são elencados no fator Intencionalidade Docente e se relaciona com a capacidade do educador entender os processos que possam estar dificultando a aprendizagem do aluno.

Com menos força, mas ainda se associando aos dois itens anteriores, aparece o item 14, sendo este sobre a capacidade de melhorar a compreensão de um aluno, que está elencado no fator intencionalidade docente, e também se relaciona com a capacidade do educador entender os processos autorregulatórios que possam estar dificultando a aprendizagem do aluno.

E fechando o segundo cluster, aparece o item 15, que não se relaciona fortemente com nenhum outro item, sendo este sobre a capacidade de acalmar um aluno perturbador, que está elencado no fator intencionalidade docente.

No cluster seguinte, identifica-se uma associação entre os itens 4 e 18, sendo estes sobre a capacidade de motivar alunos e a capacidade de utilizar estratégias avaliativas variadas, que estão elencados no fator intencionalidade docente.

Com menos força, mas ainda tendo associação com os dois itens anteriores, aparece o item 17, sendo este sobre a capacidade de ajustar atividades ao nível apropriado, que está presente no fator intencionalidade docente.

Fechando o terceiro cluster, identifica-se a associação entre os itens 8 e 22, sendo estes sobre a capacidade de estabelecer rotinas e a capacidade de auxiliar a família, que estão presentes no fator manejo de classe.

No quarto cluster, identifica-se a associação entre os itens 2, 19, 6, e 16, sendo estes itens todos relacionados às capacidades de ajudar no pensamento crítico, a capacidade de evitar que arruinem a aula, a capacidade de proporcionar autoconfiança no aluno e a capacidade de gerenciar as aulas. Os itens 2, 19 e 6

estão relacionados ao fator intencionalidade docente, enquanto o item 16 está relacionado ao fator manejo de classe.

Fechando o quarto cluster, em menor grau de associação com os itens anteriores, identifica-se o item 11, sendo este criar boas questões, que está relacionado ao fator intencionalidade docente.

Compondo o último cluster, estão associados os itens 3 e 5, sendo estes sobre a capacidade de controlar comportamentos perturbadores e a capacidade de ser claro sobre suas expectativas com o aluno, que estão no fato manejo de classe.

Por fim, fechando o cluster, identifica-se a associação dos itens 7 e 21, sendo estes sobre a capacidade de responder questões difíceis e a capacidade de responder um aluno desafiador, que estão no fator manejo de classe.

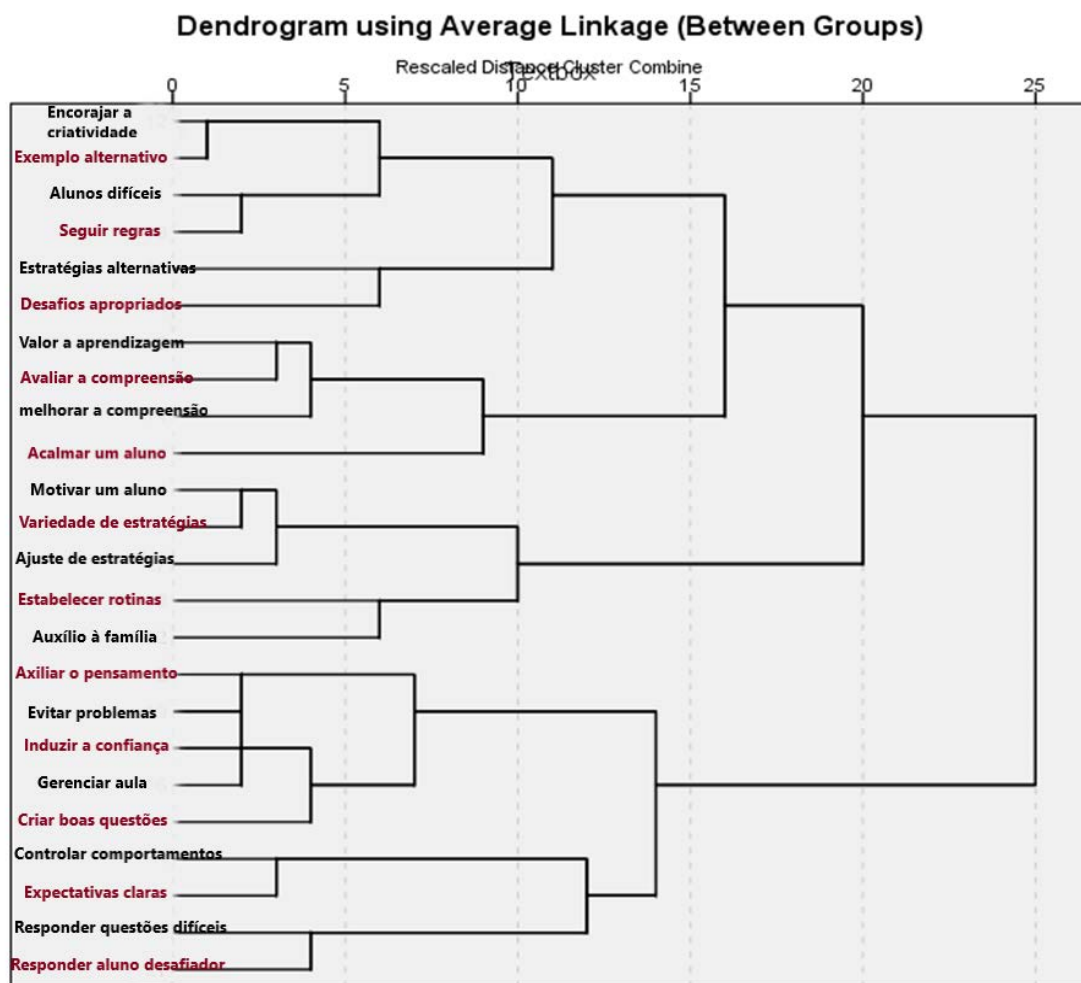


Figura 2– Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as questões da escala A, utilizadas no estudo.

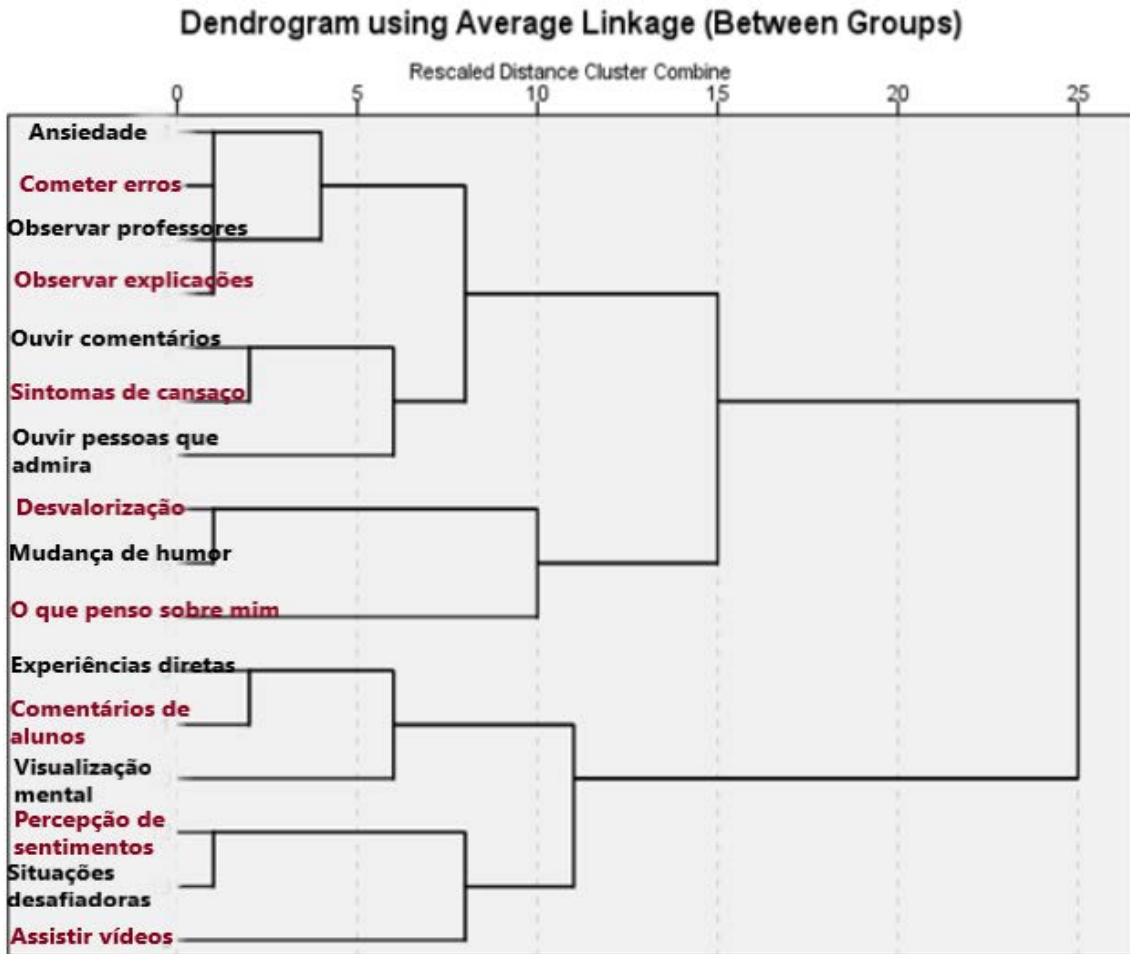


Figura 3– Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as afirmações da escala B, utilizadas no estudo.

Na **Figura 3** acima, podemos ver todas as associações relacionadas a escala das fontes de autoeficácia, escala B do estudo. Inicialmente, pode-se perceber que a relação mais forte está entre os itens 02, 04, 09 e 14, compondo o primeiro cluster sendo eles respectivamente sobre a observação de professores habilitados, sobre a percepção de ansiedade, sobre a influência dos erros cometidos e sobre a observação de explicação de professores competentes.

Os itens 04 e 09 remetem a fonte de estados fisiológicos e afetivos, a questão 02 remete as fontes de experiências vicariantes, e a questão 14 remete as fontes de persuasão social. Podemos perceber pelas afirmações 04 e 09, uma relação interdependente, ou seja, quando o educador erra, conseqüentemente perde seu foco e passa a julgar a sua performance de forma que isso venha a atrapalhar sua aula.

Nos itens 02 e 14 percebemos a relevante influência de alguém que performa com maestria quando observado por alguém em processo de aprendizado. Aqui fica claro a importância de se espelhar em bons profissionais e professores na época de graduação, pois tanto a observação de suas atuações, quanto os conselhos destes para os graduandos, são determinantes e podem evitar diversos erros que poderiam ocorrer a partir da tentativa e erro em uma experiência direta.

Compondo o segundo cluster, há os itens 3, 8 e 15. Identifica-se uma associação nos itens 3 e 8, sendo estes sobre ouvir comentários do próprio trabalho e sobre a influência dos sintomas de cansaço, o item 3 se encontra nas fontes de persuasão social, e o item 8 se encontra nas fontes de estados fisiológicos e afetivos. O item 15 completa o segundo cluster, mas não tem muita proximidade com nenhum item anterior, sendo este sobre a influência de comentários de pessoas que admira, que compõe as fontes de persuasão social.

Compondo o terceiro cluster, temos os itens 7, 16 e 1. Identifica-se uma associação nos itens 7 e 16, sendo estes sobre comentários desvalorizadores, e sobre mudanças de humor, que se relacionam com as fontes de estados fisiológicos e afetivos. Finalizando o terceiro cluster, sem ter uma associação forte com os itens anteriores, encontra-se o item 1, sendo este sobre o que penso da própria capacidade, que se engloba nas fontes de experiências vicariantes.

Compondo o quarto cluster temos os itens 5, 11 e 10. Identifica-se uma associação entre os itens 5 e 11, sendo estes sobre as experiências diretas e sobre comentários dos alunos, sendo que o item 5 tem relação com as fontes de experiências diretas e o item 11 tem relação com a persuasão social. Finalizando o quarto cluster, temos o item 10, que possui pouca associação com os itens anteriores, sendo este sobre a visualização mental, que está relacionado com as fontes de persuasão social.

Compondo o último cluster, temos os itens 12, 13 e 6. Identifica-se uma associação entre os itens 12 e 13, sendo estes sobre a percepção de sentimentos positivos e sobre enfrentar situações desafiadoras, que estão relacionados com as fontes de experiências diretas.

Por fim, temos o item 6, sendo este sobre assistir vídeos de professores, que se relaciona com as fontes de experiências vicariantes. Podemos perceber que os itens do primeiro cluster vem a se associar com os itens do segundo. Seguindo este raciocínio, o quarto cluster vem a se associar com o quinto, fazendo com que o terceiro cluster fique isolado de qualquer outro.

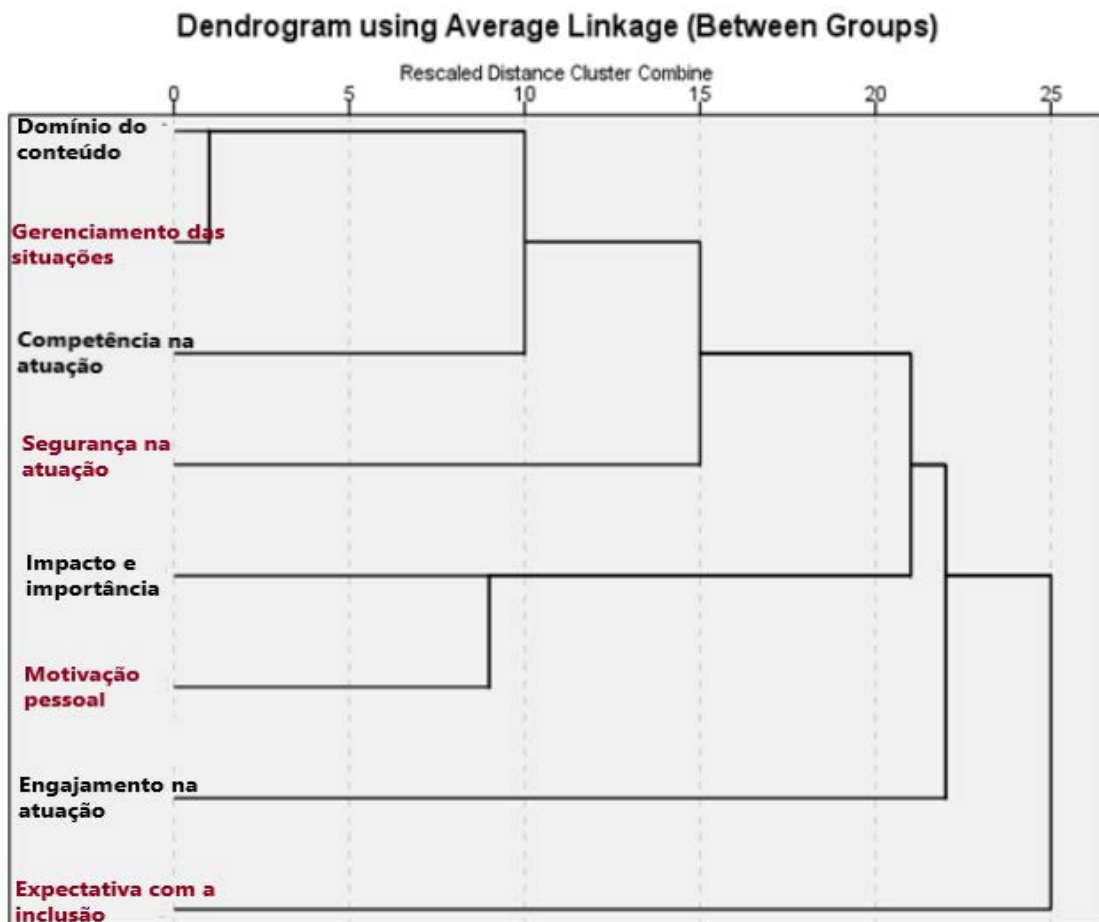


Figura 4– Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert de 6 pontos do QAAM, utilizado no estudo.

Na **Figura 4** acima, temos o terceiro e último cluster associativo, que relaciona as escalas apresentadas no QAAM, com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras. Podemos perceber uma forte relação existente entre os itens 5 e 6, sendo estes sobre o domínio destes conteúdos e sobre o gerenciamento, deixando claro que a capacidade de dominar os conteúdos que serão passados e gerenciá-los são diretamente proporcionais, ou seja, se o educador não tiver boa familiarização com as práticas e atividades de jogos e brincadeiras que irá passar, tanto o domínio quanto o gerenciamento destas não ocorrerão com a maestria e o êxito que poderia.

Em seguida aparece o item 4, que se associa com as duas primeiras questões, sendo este sobre a competência na atuação nas práticas de jogos e brincadeiras. Finalizando o primeiro cluster, aparece o item 9 se associando menos fortemente com os três itens anteriores, sendo este sobre a segurança na atuação com a prática de jogos e brincadeiras.

Compondo o segundo cluster, temos a associação do item 7 e 8, sendo estes sobre o impacto e a importância na qualidade de vida dos participantes e sobre a percepção de motivação pessoal para trabalhar com a prática de jogos e brincadeiras. Apresentando as menores forças de associações, temos os itens 10 e 11, sendo estes sobre a expectativa em relação ao processo inclusivo e respeito às diferenças e diversidade humana, na atuação em projetos sociais, e sobre a expectativa em relação ao processo inclusivo e respeito às diferenças e diversidade humana.

5.1. Análise das Médias das respostas nas Escalas A e B, verificando e discutindo os níveis de autoeficácia em cada grupo (Educação Física, Pedagogia e Outras Formações/ Nenhuma Formação)

Tabela 5- Autoeficácia dos participantes com formação em Educação Física (grupo 1).

Educação Física	Valores (Média)
Geral – Escala A	4,959 ± 0,41 (4,29 até 5,5)
Intencionalidade Docente – Escala A	5,038 ± 0,39 (4,5 até 5,57)
Manejo de Classe – Escala A	4,850 ± 0,48 (4 até 5,4)
Geral – Escala B	4,489 ± 0,48 (3,75 até 4,93)
Experiências Diretas – Escala B	5 ± 0,73 (4 até 6)
Experiências Vicariantes – Escala B	4,777 ± 0,54 (4 até 5,33)
Persuasão Social – Escala B	4,966 ± 0,73 (3,8 até 5,8)
Estados Fisiológicos e Afetivos – Escala B	4,533 ± 0,53 (2,8 até 4,2)

As variáveis mensuradas nas escalas A e B estão mostradas nas **Tabelas 5, 6 e 7**, sendo que há a separação em três grupos: “Educação Física”, “Pedagogia”, e “Outras Formações/ Nenhuma Formação”, para que possamos comparar de forma mais minuciosa as características de cada um, percebendo as vantagens e

desvantagens de cada uma das atuações, e contextualizando com o que foi abordado no aprendizado de cada um.

Nos resultados em questão, referente a formação em educação física, pode-se perceber que na Escala A, a intencionalidade docente se sobrepõe quando comparado ao manejo de classe, sendo que seu desvio padrão também é menor. Quando observada a Escala B, dentre as quatro fontes, a questões relacionada com as experiências diretas foram as que tiveram a maior média, corroborando com o que há na literatura (VENDITTI JR., 2010).

As questões que remetem a Persuasão Social tiveram maior média do que as que remetem as Experiências Vicariantes. E teve a menor média dentre as fontes as questões relacionadas com os Estados Fisiológicos e Afetivos.

Tabela 6- Autoeficácia dos participantes com formação em Pedagogia (grupo 2).

Pedagogia	Valores (Média)
Geral – Escala A	4,507 ± 0,74 (3,25 até 5,29)
Intencionalidade Docente – Escala A	4.662 ± 0,86 (3 até 5,5)
Manejo de Classe – Escala A	4,290 ± 0,63 (3,3 até 5,2)
Geral – Escala B	4,683 ± 0,79 (3,43 até 6)
Experiências Diretas – Escala B	4,888 ± 0,92 (3,33 até 6)
Experiências Vicariantes – Escala B	5,181 ± 0,72 (3,66 até 6)
Persuasão Social – Escala B	5,036 ± 0,86 (3,8 até 6)
Estados Fisiológicos e Afetivos – Escala B	3,909 ± 1,08 (3 até 6)

Quanto aos valores correspondentes com formação em pedagogia, a exemplo dos valores relacionados a formação em educação física, na escala A, a média de intencionalidade docente se sobrepõe ao manejo de classe, porém seu desvio padrão está maior. Na Escala B as questões relacionadas as Experiências Vicariantes tiveram a maior média dentre as quatro fontes, seguida pelas questões relacionadas a Persuasão Social, Experiências Diretas e Estados Fisiológicos e Afetivos, sendo que esta última fonte estava com a média bem abaixo das outras três. Temos aqui, algo incomum, a fonte de Experiências Diretas como a terceira mais influente sendo que ela é a principal fonte dentre as quatro quando pesquisamos os principais achados da literatura.

Tabela 7- Autoeficácia dos participantes com formação em Outras Formações/ Nenhuma Formação (grupo 3).

Outras Formações/ Nenhuma Formação	Valores (Média)
Geral – Escala A	4,757 ± 0,53 (4,2 até 5,33)
Intencionalidade Docente – Escala A	4,801 ± 0,57 (4,04 até 5,5)
Manejo de Classe – Escala A	4,672 ± 0,45 (4,04 até 5,11)
Geral – Escala B	4,471 ± 0,68 (3,56 até 5,4)
Experiências Diretas – Escala B	4,777 ± 0,57 (3,93 até 5,43)
Experiências Vicariantes – Escala B	4,666 ± 0,88 (3,33 até 5,66)
Persuasão Social – Escala B	4,758 ± 0,47 (3,93 até 5,43)
Estados Fisiológicos e Afetivos – Escala B	3,9 ± 1,48 (1,4 até 5,43)

Quanto aos valores correspondentes ao público denominado “Outras Formações/ Nenhuma Formação, a Intencionalidade Docente também se sobrepõe ao Manejo de Classe, quando observado a Escala A. Algo que nos surpreendeu foi ver que a média dos valores de autoeficácia deste público está acima do público que remete à formação em pedagogia. Quando observado a Escala B, podemos ver que a maior média é a das questões relacionadas à fonte de Experiências Diretas, corroborando com os principais achados da literatura. A fonte de Persuasão Social se sobrepõe as Experiências Vicariantes, assim como observamos na **Tabela 8**. Tendo por último e unânime a média das questões relacionadas as fontes de Estados Fisiológicos e Afetivos.

Tabela 8– Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do Professor.

QAAM	Valores (Média)
Educação Física	4,979 ± 0,45 (4,5 até 5,5)
Outros Cursos/ Nenhuma Formação	4,479 ± 0,61 (4 até 5,62)
Pedagogia	4,407 ± 0,70 (3,5 até 5,62)

Observando os valores deste questionário, podemos encontrar uma relação direta deste com a Escala A, sendo que os maiores valores para ambos questionários estão representados pelo público que remete a formação em Educação Física, seguido pelo público denominado “Outros Cursos/ Nenhuma Formação” e por fim o público que remete a formação em pedagogia.

Tabela 9 – Questão 3 do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do Professor

QAAM (QUESTÃO 3)	
“Assinale a melhor afirmativa que representa suas atuais condições da percepção sobre sua atuação profissional, quando se pensa nas práticas de jogos e brincadeiras em contexto educacional nos projetos sociais”	Valores (Média)
Educação Física	100% possui as competências necessárias
Outros Cursos/ Nenhuma Formação	67% possui as competências necessárias
Pedagogia	36% possui as competências necessárias

Valores significativos \pm SD (CI95%)

Na **Tabela 9** podemos observar com clareza a autonomia do público referente à formação em Educação Física, quando vemos que 100% destes responderam que possuem as competências necessárias para atuar com a práticas de jogos e brincadeiras. Inesperadamente, o público referente à formação em Pedagogia tem apenas 36% dos respondentes que possuem as competências necessárias para atuar com a prática de jogos e brincadeiras. Os valores surpreendem pelo fato desta formação ser conceituada em atuar com a educação e educação social (DÍAZ, 2006; RIVERO, 1997).

Na **Tabela 10 abaixo**, quando observado os resultados, não analisando mais pela formação de cada profissional, e sim por cada um dos cinco projetos sociais investigados, podemos perceber que os sujeitos do projeto que tiveram a maior média na Escala A de autoeficácia, também foram aqueles que obtiveram a maior média nas questões relacionadas às experiências vicariantes.

Tabela 10 – Valores da Escala A - Geral e da Escala B – Exp. Vicariantes separada por projetos

Projetos	Escala A (média)	Escala B – Exp. Vicariantes
Projeto 1	4,975 \pm 0,21 (4,8 até 5,1)	5,5 \pm 0,23 (5,3 até 5,6)
Projeto 2	4,933 \pm 0,39 (4,3 até 5,3)	5,066 \pm 0,64 (4,3 até 6)
Projeto 3	4,809 \pm 0,45 (4,0 até 5,2)	5,041 \pm 0,54 (4,3 até 5,6)
Projeto 4	4,533 \pm 1 (3,2 até 5,5)	4,866 \pm 0,9 (3,3 até 6)
Projeto 5	4,041 \pm 0,5 (3,4 até 4,3)	4,444 \pm 1 (3,6 até 5,6)

Os sujeitos do projeto que apresentaram a terceira maior média na Escala A de autoeficácia, são correspondentes ao projeto que obteve a terceira maior média na Escala B de fontes de autoeficácia nas questões relacionadas às experiências vicariantes. O mesmo serve para o projeto no qual os respondentes tiveram a quinta maior média na Escala A de autoeficácia, e também a quinta maior nota na Escala B de fontes de autoeficácia nas questões relacionadas às experiências vicariantes.

Uma informação sem embasamento numérico ou quantitativo, porém de grande relevância para a pesquisa, é a confiança dos profissionais que apontaram os maiores valores de autoeficácia, tendo contato em campo com os profissionais, pude perceber que a convicção destes é muito nítida e clara, conseqüentemente trazendo resultados positivos e expressivos com as crianças em que atuam.

Este trabalho se apresenta importante, não só pela proposta teórica associativa, mas porque também contempla a área de projetos sociais, sendo um diferencial de atuação específico, pouco estudado e aprofundado até o momento, que necessita de mais estudos e cuidado, pois possui papel fundamental na formação pessoal e do caráter das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os pontos que mais influenciam a atuação dos educadores investigados estão a flexibilidade, resiliência e capacidade de criar e improvisar, como pontos chave. A observação de outros profissionais, suas perspectivas de atuação e ouvir o que estes têm a nos dizer quanto às suas experiências também são pontos de grande influência. O que mais mostrou influência na atuação foi a ansiedade, que quando ocorre, faz com que os educadores cometam erros mais notáveis, discutidos ao longo das análises e também sendo encontrados na literatura específica.

Quando observada a questão 3 do QAAM, podemos perceber uma falta de autonomia por parte dos profissionais de Pedagogia e Outras Formações/ Nenhuma Formação para aplicação da prática de jogos e brincadeiras, sendo que essas práticas são de extrema importância na formação da criança. Ainda sobre a questão 3, quando analisado essa questão como um todo, apenas 61% dos profissionais responderam possuir as competências necessárias para atuar com a prática de jogos e brincadeiras.

A autoeficácia dos Profissionais de Educação Física está maior que a dos outros grupos abordados, o que demonstra uma certa facilidade e autonomia para este grupo atuar com as práticas pedagógicas com as crianças. Podemos perceber uma relação inversamente proporcional entre a Escala A e a Escala B nas questões relacionadas aos estados fisiológicos e afetivos, visto que os profissionais de Educação Física tiveram a maior média nos valores da Escala A e a menor média nos valores da Escala B da fonte de estados fisiológicos e afetivos. O mesmo serve para o Profissionais de Pedagogia e Outros Cursos/ Nenhuma Formação.

Este trabalho cumpriu com sua proposição em dar os primeiros passos com intuito de entender, problematizar e iniciar a elucidação do entendimento e da importância da atuação destes profissionais para a sociedade como um todo. Pois estes profissionais, mesmo sem o devido respaldo, estão incumbidos de atender as expectativas de crianças e adolescentes de situação financeira totalmente desfavorecidas, que muitas vezes encontram nesses ambientes um lar, para que assim possa se desenvolver como pessoa.

Este trabalho se mostra muito importante e relevante por dar os primeiros passos, propiciando assim alguma luz para quem tiver interesse em dar alguma contribuição futura dentro desta área.

Sendo assim, podemos fazer algumas afirmações, começando por dizer que a autoeficácia docente tem uma relação forte para com as experiências vicariantes do docente atuante, se mostrando importante o exemplo e a conduta dos professores e educadores que estarão sendo observados por aprendizes que almejam atuar neste campo futuramente.

Também ressaltamos a importância da atuação de pelo menos um profissional de EF, dentro dos projetos sociais para o desenvolvimento tanto físico quanto psicológico e social das crianças por meio das práticas de jogos e brincadeiras, a atuação deste profissional não substituiria a do educador que atua dentro da sala de aula integralmente, mas sim a complementar, pois não podemos negligenciar a importância da prática de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. Estas não podem ser ministradas de qualquer maneira, sem levar em conta a especificidade de cada criança e os processos que seriam mais eficazes para o aprendizado delas, e neste trabalho o público com formação em educação física se mostrou competente para isso.

Cabe aqui também sugerir que os graduandos possam fazer estágios obrigatórios nessas instituições, pois muitas vezes estes saem da faculdade sem ao menos saber que podem atuar nessa área, logo, essa relação seria interessante tanto para a universidade que o fizesse, quanto para o projeto em questão, pois esse contato inicial possibilita com que o projeto possa escolher o profissional que melhor se encaixar ao seu perfil.

É importante ressaltar que o intuito do trabalho em momento algum é expor a fragilidade destes profissionais atuantes, e sim demonstrar tamanha importância que a atuação destes tem, para que futuramente eles possam ter o devido reconhecimento, tanto social quanto financeiro. Algo que não podemos deixar passar despercebido é a falta de um norte que esses projetos tem, pois a atuação destes variam com uma oscilação relevante entre eles, desde a carga horária até as práticas didático pedagógicas que serão aplicadas com as crianças, seria muito

interessante e de extrema importância, os projetos sociais terem uma sequência pedagógica embasada, não com intuito de engessar a atuação destes profissionais, mas sim para norteá-los de modo com que eles não precisem ir para a próxima aula sem saber ao certo o que farão, e consigam extrair o melhor de suas competência e consequentemente de seus alunos.

Outra questão que justifica os estágios supervisionados propostos em diversos cursos de formação em educação e saúde, se encontram que as fontes mais evidentes de composição destas competências, após as experiências pessoais diretas, são condizentes com a literatura estudada, que destaca a importância das experiências vicárias indiretas, por meio de observação de colegas de trabalho, possíveis em estágios supervisionados, desta forma, elevando uma das fontes de autoeficácia dos graduandos e possibilitando uma formação mais completa para estes.

Por fim, obviamente este trabalho é apenas um passo, dos muitos que terão de ser percorridos para a promoção do desenvolvimento eficaz destes projetos sociais, algumas questões foram sanadas, porém, muitas outras foram surgidas e problematizadas, dando oportunidade para futuros estudos que possam vir responder ou propor contribuições relevantes, com o intuito de fazer com que a atuação destes profissionais possa ser mais eficaz, valorizada e tenha o devido respaldo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, 5(1), 307-337, 2006.
- BANDURA, A. Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164, 2004.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American psychologist**, 44(9), 1175, 1989.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. **Evaluation and program planning**, v. 13, n. 1, p. 9-17, 1990.
- BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, 33, p. 344-358, 1978b
- BANDURA, A. (Ed.). Self-efficacy in changing societies. **Cambridge university press**, 1995.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual review of psychology**, 52(1), 1-26, 2001.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, Vol 37(2), Feb 1982, 122-147.
- BANDURA, A. Social learning theory of aggression. **Journal of communication**, v. 28, n. 3, p. 12-29, 1978a.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. **New Jersey: Prentice Hall**, 1986.
- BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. **New York: Freeman**, 1997.
- BOTTEGA, C. G.; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 2, p. 259-275, 2010.
- DÍAZ, A. S. UMA APROXIMAÇÃO À PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL. **Revista Lusófona de Educação**, (7), 91-104, 2006.
- DOS SANTOS, M. S. S.; MENDES, I. A. C. Projeto Rondon: a metodologia educativo-assistencial de trabalho dos estagiários universitários. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 124-137, 2005.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2001.
- IAOCHITE, R. T.. Auto-eficácia de docentes de educação física. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação)- **Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T., AZZI, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 33(4), 825-839, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar e suas teorias**. Cengage Learning Editores, 1998.

PINOTTI, G. S. A. Avaliação de práticas educativas e de autoeficácia dos professores. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-**Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, Campi nas, 2003.

PINTRICH, P.R. e SCHUNK, D.H. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. **EnglewwodCliffs**, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.

POLOU, M. Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. **Educacional Psychology**, 27, 191-218, 2007.

RICHARDSON, R.J.; PERES, J.A.S.; WANDERLEY, J.C.V.; CORREIA, L.M.; PERES, M.H.M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

Rivero, A. S. Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, 15(28), 51-78, 1997.

ROCHA, Márcia S. A auto-eficácia docente no ensino superior. 2009. 210 p. **Tese de Doutorado. Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP**, 2009.

ROSÁRIO, P. et al. Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 4, p. 411-428, 2010.

SCHUNK, Dale H.; USHER, Ellen L. Social cognitive theory. **APA educational psychology handbook**, v. 1, 2012.

SILVA, A. J. A percepção de auto-eficácia do professor de educação física no processo de inclusão. 26 f. Faculdade de Educação/ Unicamp. **Relatório de iniciação científica PIBIC-CNPq**, Campinas, 2004.

SOUZA, J. A invisibilidade da desigualdade brasileira. In **J. Souza (Org.) Editora UFMG**, Belo Horizonte, 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

VENDITTI JR., R. Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-**Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 2005.

VENDITTI JUNIOR, R., Nabeiro, M., & Prado Junior, M. D. As crenças de autoeficácia docente do profissional de educação física na perspectiva inclusiva: dimensões teóricas e aplicadas na formação profissional. In **Congresso Nacional de Formação de Professores** (pp. 8898-8910). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

VENDITTI JR, R.; WINTERSTEIN, P. J. Ensaios sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte I: conceito de auto-eficácia e agência humana, como referenciais para a área da Educação Física e Esportes. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 144, p. 1-2, 2010.

WINTERSTEIN, P. J. **Leistungsmotivationsförderung im sportunterricht**. Hamburg: Kovacz, 1991.

WINTERSTEIN, P. J. A motivação para a atividade física e para o esporte. In: **DE ROSE Jr. D. et all. Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (p. 77-87).

WINTERSTEIN, P.J. Motivação, educação física e esportes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jul. 1992.

WINTERSTEIN, P.J. Nível de Aspiração: uma proposta de medição em um teste de impulsão vertical. **Proceedings VIII World Congress of Sport Psychology**, Lisboa, 1993. p.511-514.

WINTERSTEIN, P.J. VENDITTI JR, R. A motivação para as práticas corporais e para o esporte. In: **DE ROSE Jr. D. et all. Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência. 2.a ed.**, Porto Alegre: Artmed, 2008. (p. 115-136).

WOOLFOLK, A.E.; HOY W.K. Prospective teacher's sense of efficacy and their beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 82, n. 1, p. 81-91, mars 1990.

ZANCA, J. F. R., Carvalho, J. P. D., Freitas, M. S., Silva, V. C. D., & Arduino, E. G. D. A. (2016). TEORIA DOS JOGOS APLICADA A REDES NEURAIIS. **REVISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS UNIVERSO-SÃO GONÇALO**, (1), 399.

ZIMMERMAN, B. J., & Schunk, D. H. **Educational psychology: A century of contributions: A Project of Division 15 (educational Psychology) of the American Psychological Society**, Routledge, 2014

ZIMMERMAN, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In **Self-regulated learning and academic achievement (pp. 10-45)**. Routledge.

ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.) Handbook of self-regulation. **San Diego: Academic Press**, 2000, p-13-39.

7.1. REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Projeto Caná (www.projetcana.org)

Projeto Seara de Luz (<http://projeto-searadeluz.ceac.org.br>)

Método de Análise de Cluster (<http://www.abgconsultoria.com.br>)

ANEXO 1. QUESTIONÁRIO DE CARAZTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE/ QCP

01-QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE/ QCP

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Estamos realizando um estudo sobre a atuação docente em projetos sociais. Contamos com sua colaboração para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos nessa experiência educativa. Suas respostas são confidenciais, porém importantes para essa pesquisa. Obrigado desde já pela colaboração e atenção! Agradecemos sua participação.

Por gentileza, responda atentamente a TODOS OS ITENS do questionário a seguir.

1. Dados pessoais

- 1.1. Idade _____ anos
 1.2. Gênero: () feminino () masculino

2. Nível de formação:

- () graduação incompleta () Bacharelado () Licenciatura
 () graduação completa () Bacharelado () Licenciatura concluída(o) em _____
 (em caso de duas modalidades, mais recente)
 () especialização (nome/ ano de conclusão) _____
 () pós-graduação _____

3. Atividade de ensino

- 3.1. () ensino formal Nível: _____
 () ensino informal Tipo: _____
- 3.2. Tempo na atividade educativa/ pedagógica: ____ () anos () meses
- 3.3. Tipo de instituição em que atua:
 () pública () particular () em ambas
- 3.4. Nível de satisfação pessoal com relação a sua atuação profissional em projetos sociais:
 () muito alto () alto () médio alto () médio baixo () baixo () muito baixo
- 3.5. Nível de disposição para continuar em sua atuação profissional em projetos sociais:
 () muito alto () alto () médio alto () médio baixo () baixo () muito baixo
4. Enumere as faixas etárias abaixo, conforme sua preferência de atuação em projetos sociais:
- () com crianças até 06 anos de idade (primeira infância/ ensino infantil).
 () com crianças com idade de 07 até 09 anos.
 () com crianças com idade de 09 até 12 anos.
 () com crianças com idade de 12 até 16 anos (idade máxima).

ANEXO 2. ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES – ESCALA A

2. ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES – ESCALA A

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das perguntas abaixo. Marque sua resposta numa escala de 1 a 6, considerando um contínuo entre (1) pouco e muito (6). Suas respostas são confidenciais. Imagine sua situação de aula, seu contexto profissional, seu público alvo e sua realidade de trabalho para preencher o questionário. São 24 itens. Por gentileza, responda a todos. É muito rápido! Obrigado mais uma vez por seu tempo, atenção e cooperação.

Pouco <= => Muito

1	Quanto você pode fazer para lidar com alunos(as) mais difíceis?	1	2	3	4	5	6
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus (suas) alunos(as) a pensarem criticamente?	1	2	3	4	5	6
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1	2	3	4	5	6
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstrem baixo interesse na atividade?	1	2	3	4	5	6
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do(a) aluno(a)?	1	2	3	4	5	6
6	Quanto você pode fazer com que os(as) alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades propostas?	1	2	3	4	5	6
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas por seus (suas) alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	1	2	3	4	5	6
9	Quanto você pode ajudar seus (suas) alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos(as) alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus (suas) alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos (das) alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13	Quanto você pode fazer para que os (as) alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6
15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos?	1	2	3	4	5	6
17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos (das) alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes-problemas arruinem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos(as)?	1	2	3	4	5	6
21	Quão bem você pode responder um(a) aluno(a) desafiador(a)?	1	2	3	4	5	6
22	Quanto você pode auxiliar a família a ajudar os (as) filhos(as) a irem bem em atividades físicas / esportivas?	1	2	3	4	5	6
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1	2	3	4	5	6
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1	2	3	4	5	6

ANEXO 3. ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA – ESCALA B

3. ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA – ESCALA B

As afirmativas a seguir foram desenvolvidas para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmativas abaixo. Marque sua resposta numa escala de 1 a 6, considerando um contínuo entre (1) **totalmente falso** e **totalmente verdadeiro** (6). Suas respostas são confidenciais. Imagine sua situação de aula, seu contexto profissional, seu público alvo e sua realidade de trabalho para preencher o questionário. São 16 itens. Por gentileza, responda a todos. É muito rápido! Obrigado mais uma vez por seu tempo, atenção e cooperação.

Totalmente
falso <= => *totalmente*
verdadeiro

1	O que penso sobre minha capacidade de ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1	2	3	4	5	6
2	Observar professores(as) habilitados(as) dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
3	Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor(a), feitos por professores(as) que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
4	Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
5	As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
6	Assistir filmes e ou vídeos de professores(as) competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
7	Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
8	Sintomas como cansaço, dores e irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
9	Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
10	Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isto contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
11	Receber os comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
12	A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
13	Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor(a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
14	Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc., influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
15	Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
16	Mudanças no meu humor durante minha prática como professor(a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 4. QUESTIONÁRIO ASSOCIADO AOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS - QAAM

4. QUESTIONÁRIO ASSOCIADO AOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS – QAAM-18

1. Em relação à atuação com as práticas de jogos e brincadeiras, aplicados em contextos de projetos sociais, você:
 atua. não atua.

2. Na sua opinião, cite os princípios que orientam a atuação para a prática de jogos e brincadeiras, aplicados em contextos de projetos sociais. Quais as palavras-chave que vem à tona?

3. Assinale abaixo a melhor afirmativa que representa suas atuais condições da percepção sobre sua atuação profissional, quando se pensa nas práticas de jogos e brincadeiras em contexto educacional nos projetos sociais.
 não possuo as competências necessárias.
 possuo as competências necessárias.
 me faltam competências, mas consigo reverter a situação.
 não consigo avaliar essa percepção.

4. Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 6, a representação de sua competência na atuação nas práticas de jogos e brincadeiras em contexto educacional nos projetos sociais.

0	1	2	3	4	5	6	
<i>Nada competente</i>							<i>Altamente competente</i>

5. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção/ atividade/ programa sistematizado com a aplicação de jogos e brincadeiras para o contexto de projetos sociais, como você se classificaria em uma escala de 0 a 6, quanto ao domínio de conteúdos e conhecimentos destes elementos?

0	1	2	3	4	5	6	
<i>Nenhum domínio de conteúdo</i>							<i>Total domínio de conteúdo</i>

6. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção/ atividade/ programa sistematizado com a prática de jogos e brincadeiras para o contexto de projetos sociais, como você se classificaria em uma escala de 0 a 6, quanto ao gerenciamento das situações em sala de aula/ atividades?

0	1	2	3	4	5	6	
<i>Nenhum gerenciamento</i>							<i>Total gerenciamento</i>

