

**O ENSINO DE GINÁSTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE
EXTENSÃO**

Roberto Tadeu Iaochite, Roraima Alves Da Costa Filho

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

A baixa participação dos estudantes nas aulas de Educação Física está associada ao caráter repetitivo de modalidades esportivas, enquanto que professores se dizem inseguros para ensinar diferentes conteúdos em suas aulas. Sob o referencial da teoria social cognitiva, em especial do construto da autoeficácia, acreditar em suas próprias capacidades para ensinar é tão importante quanto possuir habilidades e competências. Desse modo, conhecer como os professores percebem e interpretam suas crenças e competências se tornam fatores importantes ao se propor programas de formação, tanto inicial quanto continuada. A partir dessas considerações, na presente pesquisa buscamos apontar e refletir sobre algumas das contribuições de uma experiência de formação continuada para o desenvolvimento da crença de autoeficácia para o ensino de ginástica em aulas de Educação Física escolar. Participaram 4 licenciandos e 31 professores da rede pública e privada do município de Rio Claro/SP, inscritos no projeto de extensão universitária “Práticas Contemporâneas de Ginástica na Escola: Entrelaçando Ensino, Pesquisa e Extensão” desenvolvido em 2011/12 na Unesp/Rio Claro - SP. Os resultados da análise de dados provenientes de questionários e portfólios reflexivos elaborado pelos participantes, apontam que as práticas promovidas durante o projeto favoreceram a aquisição e ressignificação de seus conhecimentos. Além disso, relatam também mudanças em suas práticas pedagógicas, destacando o aumento da própria percepção de confiança e segurança para desenvolver os conteúdos de ginásticas em suas aulas.

O ENSINO DE GINÁSTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Roberto Tadeu Iachite; Roraima Alves da Costa Filho. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro.

Introdução e Objetivos

A participação dos alunos nas aulas de Educação Física escolar tem diminuído ao longo dos últimos anos. (PEREIRA, MOREIRA, 2005; SILVA et al., 2009). O caráter repetitivo das aulas e a preponderância de uma modalidade esportiva são fatores que contribuem para a não participação nas aulas, segundo os alunos (DARIDO et al., 1999). Entretanto, ensinar conteúdos diferentes dos aprendidos durante a formação inicial parece ser um desafio em questão para os professores de Educação Física escolar (BRASILEIRO, 2003; RANGEL-BETTI, 1999; SCHIAVON, NISTA-PICCOLO, 2007).

Uma das possibilidades que os professores encontram para lidar com essas dificuldades é a participação em programas de formação continuada. Uma das modalidades desse tipo de formação é a extensão universitária, cujo objetivo esteja de alguma forma relacionado com o aprendizado de diferentes conteúdos. Mais que isso, há a expectativa de que, ao participar de um programa de formação continuada, os professores possam construir novos conhecimentos, gerados a partir das reflexões efetuadas antes, durante e após o ensino (GATTI, 2008; MARTIN et al., 2009; OST, 2012).

A partir dessas considerações, na presente pesquisa que se encontra ainda em desenvolvimento, buscamos apontar e refletir sobre algumas das contribuições de uma experiência de formação continuada para o desenvolvimento da crença de autoeficácia para o ensino de práticas contemporâneas de ginástica em Educação Física escolar.

Referencial teórico

À luz do referencial da teoria social cognitiva, em especial do construto da autoeficácia, acreditamos ser importante, mas não suficiente, possuir saberes, habilidades e competências. É necessário que o indivíduo creia ser

capaz de utilizar esses conhecimentos para realizar uma atividade num dado contexto e momento.

Desde a proposição do referencial da autoeficácia (BANDURA, 1977), estudos em diferentes áreas do conhecimento têm constatado o poder preditivo e mediacional dessa crença, especialmente como um determinante crítico da motivação para o comportamento.

O nosso interesse por esse construto ocorre na medida em que estudos têm apresentado o papel preditivo e mediacional que a crença exerce na prática docente, na motivação, persistência e autorregulação, tanto dos professores como dos alunos (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; ZIMMERMAN, 1995). A autoeficácia é definida por Bandura (1997, p.3) como “crenças nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir dadas realizações”. Sendo de domínio específico, no ensino é compreendida como a crença do professor em sua capacidade de ensinar e motivar os alunos, mesmo os mais difíceis e desmotivados (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007).

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia constituem-se por meio de quatro fontes. A primeira diz respeito às experiências diretas, que no domínio da docência, representam a própria prática do exercício docente. A segunda fonte relaciona-se às aprendizagens por observação de modelos, podendo ser direta ou indireta. Observar, através de filmes ou vídeos sobre a temática da docência, a si mesmo em prática docente ou a outros professores ensinando, são formas de aprendizagem vicária. A persuasão social, terceira fonte mencionada por Bandura (1997), diz respeito às orientações, avaliações e *feedbacks* que os professores recebem de outros professores, coordenadores e gestores, ou mesmo dos seus alunos. Por último, o autor menciona que as crenças de eficácia pessoal também são constituídas pela interpretação que as pessoas fazem de seus estados psicofisiológicos. A maneira como os professores interpretam a fadiga, o stress e seus estados de humor, entre outros fatores, pode alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa (MULHOLLAND; WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

Em síntese, ressaltamos que, no contexto da docência, as fontes de informação da autoeficácia docente se manifestam dentro dessas quatro possibilidades e estão relacionadas com as situações vivenciadas no

transcorrer das mais diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, situações relacionadas com a gestão da sala e/ou o planejamento das aulas.

Contribuições da autoeficácia para a atuação e formação de professores

Desde a proposição feita por Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) sobre o constructo da autoeficácia docente a partir da teoria social cognitiva (Bandura, 1986), pesquisadores reafirmam a necessidade e importância de investigar as crenças de autoeficácia docente devido ao seu papel preditivo e mediacional que envolvem o professor, sua ação e o ambiente. Reforçam ainda o papel desse mecanismo no comportamento do professor, bem como suas consequências para os processos de ensino e aprendizagem de ambos, professores e alunos (WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2006).

Na qualidade de crença, a autoeficácia docente poderá interferir na escolha e na direção em que um dado comportamento poderá ocorrer, na quantidade e intensidade do esforço e persistência que serão dispendidos pelo professor ao se deparar com barreiras e no estabelecimento de metas para si e para os alunos (BANDURA, 1997; WOOLFOLK HOY, 2004).

As pesquisas já desenvolvidas apontam que ao elevarem a percepção de eficácia pessoal, os professores podem ter uma mudança considerável no modo como encaram as adversidades da profissão e acabam por transmitir isso aos seus alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998). Resultados dessas pesquisas mostram que professores com elevados níveis de autoeficácia são mais motivados, investem mais na carreira, são abertos e tendem a experimentar diferentes maneiras para ensinar seus alunos (ROSS, 1995; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; MARTIN et al., 2009). Além disso, laochite et al. (2011) encontraram relações positivas da autoeficácia com o clima motivacional da escola, a colaboração entre os professores e a intenção em permanecer na profissão.

Nesses estudos, a grande maioria de natureza quantitativa, discute-se a influência e a associação das diversas variáveis presentes no contexto, no professor e no ensino que esse realiza. Todavia, há, na ampliação desses estudos, indicações para a realização de investigações qualitativas que

possam auxiliar na compreensão de como essas crenças são construídas e as fontes de informação interpretadas pelo indivíduo (HENSON, 2001).

Contexto

O projeto de extensão “Práticas Contemporâneas de Ginástica na Escola: Entrelaçando Ensino, Pesquisa e Extensão” foi criado em 2011 e, desde então, é oferecido aos licenciandos e professores de Educação Física da rede pública municipal e estadual. Esse projeto desenvolve-se ao longo do ano, com encontros semanais, perfazendo um total de 60 horas. Tem como objetivos promover, através de vivências práticas, a reflexão e o desenvolvimento de suas crenças acerca do ensino das práticas contemporâneas de ginástica na escola.

Como resultado, o projeto busca que os participantes sintam-se capazes de reconhecer e desenvolver tais conhecimentos como mais uma possibilidade de contribuição para o desenvolvimento de um conjunto de saberes ligados à prática pedagógica nas aulas de Educação Física na escola. Busca, ainda, que direta e indiretamente, os participantes criem oportunidades junto aos seus alunos, de maneira que estes desenvolvam o gosto e o prazer por realizar tais atividades, cada qual com suas potencialidades.

Metodologia

Quatro licenciandos e trinta e um professores de Educação Física participaram do estudo, sendo 24 mulheres e 11 homens, com faixa etária média de 33,4 anos. O tempo médio de experiência com o ensino foi de 15,3 anos. Esses professores, em sua maioria, atuam no ensino fundamental.

No início do projeto, os participantes relataram ter dificuldades e falta de confiança para ensinar conteúdos com os quais têm pouco contato; sentiam-se inseguros quanto a aceitação dos alunos para conteúdos diferentes; também mencionaram ter dificuldade em propor estratégias diversificadas, principalmente por conta da falta de recursos materiais.

Os dados foram coletados a partir de um roteiro criado para analisar os portfólios reflexivos produzidos individualmente e entregues ao final do projeto. A proposta da construção de portfólios individuais foi proporcionar aos participantes a possibilidade de refletirem, durante a trajetória do projeto,

sobre suas práticas e aprendizagem enquanto professores-alunos. O roteiro que guiou a construção dos portfólios foi composto pelas seguintes categorias: a) contribuições do projeto para a prática de ensinar os conteúdos apresentados no projeto; b) conhecimentos adquiridos com a participação no projeto; e c) impacto do projeto na prática profissional.

Segundo Von Wright (1992) ao refletirem sobre as próprias experiências, as pessoas tornam-se conscientes de sua própria estrutura de referência. Acrescenta ainda que, ao refletirem sobre suas próprias crenças e sobre as ações realizadas, ampliam a possibilidade de perceberem que essas crenças desempenham um papel no seu pensamento e ação. Além disso, o portfólio reflexivo cria uma situação em que os estagiários se tornam mais autoconfiantes sobre a sua prática (DARLING-HAMMOND; SNYDER, 2000).

Os textos dos portfólios foram submetidos à análise de conteúdo (FRANCO, 2003), categorizados semanticamente, sendo que as categorias foram criadas *a priori*, considerando-se as diretrizes do referencial teórico que fundamenta o estudo.

Resultados

Apresentamos os resultados de acordo com as categorias elencadas durante a análise. Optamos por extrair alguns fragmentos dos portfólios reflexivos para ilustrar o que, em nosso ponto de vista, são apontamentos significativos feitos pelos participantes do projeto.

Na tabela 1 podemos encontrar excertos que revelam as contribuições que a participação no projeto proporcionou aos professores, no que diz aos conhecimentos no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos

Tabela 1 – Exemplos de relatos relacionados à aquisição de conhecimentos desenvolvidos no projeto.

Conhecimentos adquiridos durante o projeto
<i>Aprendi novos conceitos (teóricos/práticos), sequências pedagógicas, inúmeras possibilidades alternativas com materiais e atividades, montagem de coreografias, movimentos específicos de cada ginástica. (Part. 6).</i>
<i>Trouxe-me uma diversidade de formas de trabalhar este conteúdo e como trabalha-lo; trouxe a tona muitas coisas que eu já não me lembrava mais por não ter utilizado desde a graduação. (Part. 23).</i>
<i>Agora tenho um grande conhecimento com ginástica e posso no futuro da minha prática docente poder introduzir essa prática em minhas aulas. (Part. 29).</i>

Na tabela 2 destacamos a questão sobre o direcionamento dos conhecimentos aprendidos durante o projeto, ou seja, para a prática pedagógica dos professores.

Quadro 2 – Exemplos de relatos relacionados a contribuições para a prática pedagógica do professor.

Impacto sobre a prática pedagógica

Pude repensar em construir novas estratégias para coloca-las em prática superando as dificuldades anteriores. (Part. 3).

Este projeto me ajudou bastante a encarar uma nova forma de trabalhar o conteúdo da ginástica e dança nas aulas. (Part. 5).

Não tinha conhecimento de como explicar. Foi através do projeto. Vivenciando novos métodos para o desenvolvimento dos movimentos de forma lúdica que adquiri confiança. (Part. 28).

Por último, a tabela 3 traz alguns dos relatos dos participantes acerca do impacto percebido na prática profissional ocasionado por mudanças pessoais devido à participação no projeto.

Quadro 3 – Exemplos de relatos relacionados às mudanças pessoais para o ensino de ginástica na escola.

Mudanças pessoais provocadas pelo projeto

Mais confiança para ensinar ginástica na escola. (Part. 1).

Contribui na superação da ansiedade e na falta de confiança em mim (temor). (Part. 3).

Aumentou minha segurança em relação ao ensino das ginásticas. (Part. 20).

Superação de algumas barreiras como a vergonha, a timidez. (Part.19).

Discussão

Há uma vasta literatura de estudos quantitativos, apontando as contribuições e influências da autoeficácia para o comportamento do professor. Na busca por uma compreensão mais aprofundada de como as pessoas percebem e interpretam sua crença, pesquisadores apontam a necessidade de estudos de cunho qualitativo (HENSON, 2001).

No presente estudo procuramos apresentar uma possibilidade de identificar e descrever fatores que professores de Educação Física perceberam como importantes para o exercício de sua profissão, e que se relacionam com o desenvolvimento de sua crença de autoeficácia. Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi a valorização da autoconfiança para ensinar conteúdos que não lhes eram tão próximos, como o caso dos conteúdos ensinados no projeto.

Os resultados aqui encontrados podem ser considerados como positivos quanto aos dois propósitos do curso. Nos relatos dos professores, fica evidente que a participação propiciou a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do sentimento de capacidade em relação à ensinar esses conteúdos na escola.

Recorrentemente, a aquisição de conhecimentos sobre a temática do projeto foi citado pelos participantes. Eles relataram, quase que em uníssono, a ausência desses conteúdos no período da formação inicial. De fato, a literatura tem afirmado a incongruência entre as sugestões de conteúdos e o conhecimento do professor para desenvolvê-los (BRASILEIRO, 2003).

Sendo a responsável pela preparação dos professores, recai sobre os cursos de formação inicial a culpa por não terem ensinado e/ou aprofundado tais conteúdos (KLEINUBING, SARAIVA, 2009). De outro lado, há que se considerar as diretrizes oficiais para a formação inicial em Educação Física (BRASIL, 2004), que apontam para uma formação generalista.

Na avaliação diagnóstica realizada no início do projeto quanto a prática pedagógica, ensinar movimentos de dança foi considerado como algo desafiador. A falta de conhecimentos e de habilidades motoras para fazê-lo foram os principais motivos citados. Isso se coaduna com o exposto na literatura (RANGEL-BETTI, 1999; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007). Todavia, no decorrer do projeto, parece ter havido um processo de resignificação do que seria esse conteúdo e das exigências necessárias para ensiná-lo.

Aventamos a possibilidade de que a aquisição do conhecimento, no curso de extensão, citada pelos participantes, possa estar, de alguma forma, relacionada com as estratégias de ensino aplicadas no decorrer do projeto. O uso de diferentes estilos de ensino (MOSSTON, 1992), atividades de discussão e reflexão acerca do ensino, aprendizagem motora, conteúdos teóricos e práticos, puderam contribuir para a resignificação dos conceitos

sobre as ginásticas contemporâneas, nos professores que participaram do projeto.

Esses resultados confirmam a afirmativa de Bandura (1997) sobre ser fundamental que o indivíduo possua as condições necessárias (conhecimentos, competências, habilidades) para que possa agir em prol de um dado objetivo. Porém, segundo esse autor, isso pode ser insuficiente se não houver confiança no próprio potencial para utilizar tais condições.

Nesse sentido, os resultados que obtivemos evidenciam que a autoconfiança para ensinar conteúdos gímnicos foi modificada ao longo do projeto. Essas, por sua vez, se demonstram o fortalecimento da crença de capacidade dos professores. Uma vez que adquiriram conhecimentos e habilidades sobre as ginásticas, os participantes passaram a acreditar que poderiam ensinar tais conteúdos para seus alunos na escola. Essas modificações foram encontradas também em outros estudos, como por exemplo, em Mulholland & Wallace (2001) e Ross (1995).

De alguma forma, o fortalecimento do senso de autoeficácia veio atrelada ao processo de aprendizagem oferecida durante o projeto. Woolfolk Hoy e Spero (2005), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) e Martin et al. (2009) encontraram resultados semelhantes em estudos longitudinais realizado com professores. Os pesquisadores apontam que a crença de autoeficácia é maleável e passível de ser fortalecida ou enfraquecida, principalmente em seu desenvolvimento inicial. Quando pensamos na formação, tanto inicial quanto continuada, devemos dar atenção especial para as experiências diretas vinculadas às experiências de ensino. Além disso, a possibilidade de assistir aos outros colegas tentando ensinar e conversando coletivamente com todos, também pode ter contribuído para essas mudanças, conforme os postulados de Bandura (1997) acerca das fontes de constituição da autoeficácia, já citadas no presente trabalho (vide referencial teórico).

Em síntese, destacamos que o envolvimento com o projeto de extensão trouxe aos participantes a possibilidade de repensar seus conhecimentos, suas razões e suas próprias crenças acerca dos conhecimentos necessários e possíveis de serem recrutados, quando o conteúdo a ser ensinado era desconhecido pela maioria deles. A ampla citação da mudança da percepção na autoconfiança e a aquisição de conhecimentos para o ensino desse conteúdo reforçaram e nos motivam a dar continuidade do projeto. Mas antes disso, apontaram que, de alguma forma, os princípios postulados por Bandura (1997) acerca do papel da

autoeficácia na aquisição e mudança de comportamentos, podem nos ajudar a pensar o papel do professor e do ensino que realiza nas aulas de Educação Física na escola.

Conclusão

O objetivo geral do presente estudo foi apontar e refletir sobre algumas das contribuições de uma experiência de formação continuada para o desenvolvimento da crença de autoeficácia para o ensino de práticas contemporâneas de ginástica em Educação Física escolar.

A compreensão desses resultados à luz do referencial teórico que fundamentou a proposição dessa experiência de formação continuada pode, entre outras finalidades, trazer subsídios para pensarmos a formação inicial não apenas acerca do que, para que/quem, quando e por que ensinar, mas, igualmente importante, pensarmos sobre como ensinar e os fundamentos necessários para que esse processo seja aprendido e ressignificado pelo professor e pelos alunos aos quais ele ensina.

Possibilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades é parte integrante de um processo de formação, seja ela inicial ou continuada. Nessa direção, apontamos que a participação no projeto ascendeu à aquisição de conhecimentos acerca dos diferentes conteúdos das ginásticas.

Todavia, há que se considerar também a percepção de capacidade do professor para organizar e utilizar esses conhecimentos com vistas à aprendizagem de seus alunos, ou seja, sua crença de autoeficácia. Quanto à esse domínio, acreditamos que os objetivos, de alguma maneira, foram alcançados, face ao aumento da confiança em desenvolver propostas de ensino dos conteúdos das ginásticas.

Dessa forma, questionamentos são endereçados às propostas de formação inicial e continuadas, no sentido de provocar a reflexão sobre como e em que bases estão organizando essas propostas. Devemos repensar metas, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação e o impacto que estas provocam na construção de concepções, valores, crenças e conhecimentos, para além da especificidade do conteúdo.

Ressaltamos que os achados, no presente estudo, dizem respeito a um determinado projeto de formação continuada, construído sobre os fundamentos de um dado referencial teórico. Isso nos leva a pensar nos limites e possibilidades que se abrem a partir dessa experiência. A escolha dos instrumentos e a categorização *à priori* podem ter limitado, de alguma forma, os resultados ora apresentados. Apontamos ainda que estas são algumas reflexões iniciais, provocadas por uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento. De outro lado, é necessário compreendermos o papel das experiências apresentadas no projeto e como elas afetam e são afetadas pela autoconfiança daqueles que participam. Ainda há que se pensar em como essas experiências repercutem na ação do professor na escola e em seus alunos.

Referências

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

_____. **Social Foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena: Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004**, do Conselho Nacional da Educação, Brasília.

BRASILEIRO, L.T. O conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, v. 6, p. 45-58, 2003.

DARIDO, S. C. et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999.

DARLING-HAMMOND, L.; SNYDER, J. Authentic assessment of teaching in context. **Teaching and Teacher Education**, v.16, 523-545, 2000.

FRANCO, M.L. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 157-186, jan./abr., 2008.

HENSON, R. K. Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. **Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange**, January 26, 2001, Texas A&M University, College Station, Texas.

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, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

KLEINUBING, N.; SARAIVA, M. Educação Física escolar e Dança: Percepções de Professores no Ensino Fundamental. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 193-214, 2010.

MARTIN, J. et al. The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. **Professional Development in Education**, v. 35, n. 4, p. 511-529, dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19415250902781814>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

MOSSTON, M. No More: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, v.63, n.1, p. 27-31, 1992

MULHOLLAND, J.; WALLACE, J. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 17, p. 243-261, 2001.

OST, M. A. **Formação continuada em educação física**: um estudo sobre as propostas da secretaria de educação e desporto da prefeitura municipal de Pelotas-RS. 2012, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas. 2012.

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

RANGEL-BETTI, I. C. Esporte na escola. "Mas é só isso, professor?". **Motriz**, v. 1, n. 1, 25-31, 1999.

ROSS, J. A. Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. **Teachers College Record**, v. 63, n. 2, p. 227-251, 1995.

SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n 3, p. 131-150, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3572>>. Acesso em: 28 maio 2013.

SILVA et al. Fatores associados à atividade física, comportamento sedentário e participação na Educação Física em estudantes do Ensino Médio em Santa Catarina, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 10, p. 2187-2200, 2009.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C.R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration**, v. 42, n. 5, p. 573-585, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/09578230410554070>>. Acesso em: 15 jul. 2012

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

_____. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, 23, p. 944-956, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

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

VON WRIGHT, J. Reflections on reflection. **Learning and Instruction**, v. 2, p. 59-68, 1992.

WOOLFOLK HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, 21, p.343-356, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>>. Acesso em: 04 fev. 2012.

WOOLFOLK HOY, A. E. What do teachers need to know about self-efficacy. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**. San Diego, April, 2004. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>>. Acesso em 15 ago 2005.

WOOLFOLK HOY, A.; DAVIS, H. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F., URDAN T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, p. 117-138.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, A. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge University Press, 1995, p. 202-231.