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

**PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUSSÕES
A PARTIR DAS FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE**

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

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

Junho - 2014

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

**PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUSSÕES A PARTIR
DAS FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite

Rio Claro - SP
2014

796.07 Costa Filho, Roraima Alves da
C837p Professores iniciantes de educação física: discussões a
partir das fontes de autoeficácia docente / Roraima Alves da
Costa Filho. - Rio Claro, 2014
123 f. : il., figs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Início de carreira.
3. Ensino. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

**PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUSSÕES A PARTIR
DAS FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE**

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

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite – UNESP/RC
Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi – UNICAMP
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto – UNESP/RC

Rio Claro, maio de 2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Experiências de ensino de professores iniciantes em Educação Física: aproximações com as fontes de autoeficácia docente

AUTOR: RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

ORIENTADOR: Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, Área: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA, pela Comissão Examinadora:

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

Profa. Dra. ROBERTA GURGEL AZZI
Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Bragança Paulista/SP

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

Data da realização: 16 de maio de 2014.

TÍTULO ALTERADO PARA: Professores iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós queridos Prof. Dr. Antonio Claudio Branco Vasques e Vera Maria Vasques, que contrariando o ditado “pais educam, avós estragam”, não me “estragaram” e, à minha mãe Profa. Dra. Cristina Vasques, que com palavras e atitudes, ensinaram-me sobre estudos, persistência, dedicação, comprometimento, valores, ética, sobre a vida!

Descobri que a etapa mais difícil para a produção desta dissertação não foi a destinada às leituras, à delimitação do tema, às sistematizações e análises dos dados. Nem foi o semestre no qual viajava semanalmente para estudar. Tampouco as inúmeras reescritas, os finais de semana ao computador – enquanto os amigos se divertiam em festas –, as “férias” em casa e as madrugadas que passei debruçado sobre livros e artigos – ainda que árduas e desgastantes – foram fases tão difíceis.

Mas difícil mesmo, nesses dois anos de Mestrado – descobri – foi o momento dos agradecimentos!

Tenho tanto e tantos a agradecer! Qual ordem seguir, se todos foram tão importantes nessa jornada?

Bem, como escoteiro que sou, pois “uma vez escoteiro, sempre escoteiro”, decidi aplicar seus princípios básicos – representados pelos três dedos estendidos da mão direita –, no que chamamos de “cumprimento escoteiro”: o dedo médio, por ser o maior, representa Deus; o indicador, de tamanho mediano, a família e o anular, pouco menor, o próximo. Assim,

A G R A D E Ç O

a Deus, que me permitiu, com sua infinita bondade, transformar cada dia em uma conquista!;
à minha família – avós, tios e tias, primos e primas, minha irmã, minha mamãe do coração – e
à minha sempre companheira, desde que éramos “lobinhos”, Patricia Bortolotti, pessoas que
tornaram essa jornada possível;

ao professor Dr. Roberto Iaochite, meu orientador, que pacientemente tem me guiado no
caminho da pesquisa;

aos professores Dr. Samuel de Souza Neto e Dra. Roberta Gurgel Azzi, grandes
incentivadores;

às amigas Larissa, Marina e Melissa pelo apoio, companheirismo e risadas “cônicas”;
ao NEPEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física), origem do meu interesse
pela carreira acadêmica;

à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelo apoio e
financiamento à minha pesquisa.

Agradeço, enfim, a todos os que, de um modo ou de outro, me ajudaram a cumprir esta etapa.

Uns com palavras, outros com tolerância, com confiança, com amor.

RESUMO

O início da carreira docente é apontado como um momento crítico no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando, dentre outros fatores, seus saberes, concepções e crenças sobre o ensino. No campo da Educação Física, estudos nessa temática são incipientes. Apontam que o contexto em que as aulas ocorrem podem tornar os desafios mais evidentes para os iniciantes, afetando-os de diversas maneiras. Desse modo, entender como as situações vividas nesse período influenciam o professor iniciante, em especial o de Educação Física, pode contribuir para a formação de docentes mais confiantes para ensinar na Educação Básica pois, ao lecionar, os professores o fazem a partir de um conjunto de valores, crenças e atitudes que lhes parece adequado e que foi constituído ao longo de suas vidas. Dentre essas crenças, apresenta-se a de autoeficácia docente, que exerce papel preditivo e mediacional entre o pensamento e a ação do professor e é constituída por quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Apesar de estudos internacionais apontarem as contribuições desse referencial para o comportamento do professor, no Brasil, são incipientes e escassos esses estudos, ainda mais considerando o contexto do professor iniciante de Educação Física. Desse modo, a presente pesquisa teve por objetivo: a) Identificar as experiências de ensino ligadas à capacidade de ensinar e que foram significativas para os professores iniciantes; b) Descrever em que circunstâncias essas experiências ocorrem; e c) Explorar, a partir dessas informações, elementos que nos permitam analisá-las à luz do referencial das fontes de autoeficácia. Participaram desta pesquisa cinco professores de Educação Física do Ensino Médio em início de carreira, que lecionam na região da Diretoria de Ensino de Limeira, SP. Esta é uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Por meio de técnicas de análise do conteúdo e com o suporte do *software* Nvivo, encontramos que as situações ocorridas durante o exercício da atividade docente na escola são as mais importantes. Dentre elas, podemos citar a atividade de ensinar – mesmo sem os materiais adequados –, lidar com a falta de apoio dos pares e também os sentimentos e emoções advindas dessas situações. Encontramos ainda que situações que se referem ao estágio, durante a formação inicial, bem como a observação de vídeos, quando em cursos de formação continuada, caracterizam-se como relevantes. Quanto às fontes de autoeficácia, identificamos, ligadas à formação inicial, as experiências diretas e vicárias; quanto ao trabalho na escola, experiências diretas, estados fisiológicos e afetivos e persuasão social; ligadas à formação continuada, experiências vicárias e persuasão social. Os resultados ajudam a compreender como os professores percebem as situações importantes para seu desenvolvimento profissional. Considerando o referencial teórico adotado, destaca-se a urgência de se pensar em um programa de inserção desses docentes na carreira, contemplando também a possibilidade de serem acompanhados por um mentor e/ou tutor, bem como a necessidade de se repensar sobre as práticas formativas que propositadamente levem em consideração a crença de autoeficácia docente como uma variável importante para a ação do professor.

Palavras-chave: Professores de Educação Física. Início de carreira. Fontes de autoeficácia docente. Ensino.

ABSTRACT

The early period of teaching career is pointed as a critic period in teachers' professional development. It influences, among other factors, teachers' knowledge, conceptions and beliefs about teaching. In the field of Physical Education, studies on this theme are incipient. However, they suggest that the context in which classes take place makes the early career more challenging since the skills, competencies and beliefs of beginning teachers are in development. Thus, understanding how the situations experienced during this period can influence novice teachers, especially physical education teachers, can contribute to the formation of more confident teachers to teach in school, because their teaching practices are based on a set of values, beliefs and attitudes that seem appropriate and constituted throughout their lives. The teachers' self-efficacy is one among these beliefs. Such belief perform a predictive and mediational role between the teachers' thought and action and consists of four sources: enactive mastery experience, vicarious experience, social persuasion and physiological and affective states. Teacher self-efficacy refers to the judgement that teachers make regarding to their own capacity to teach, even to the most difficult students. This belief have been widely studied in different countries but remain relatively unexamined within physical education beginning teachers, especially in the Brazilian context. Therefore, this research aimed: a) to identify teaching experiences related to the capacity of teaching that were significant to novice teachers; b) to describe the circumstances in which these experiences occur; and c) to explore, based on the collected information, elements that can allow us to analyse them through the lens of the referential sources of self-efficacy. The participants were five novice Physical Education High School teachers who teach at different cities of the Board of Education of Limeira, SP. This is an exploratory qualitative research study. We used a semi-structured interview for data collection. By means of techniques of content analysis and the support of NVivo software, we found that the situations occurred during the teaching practice at school are the most important. Among them, we can mention the teaching activity - even without the proper materials -, dealing with the lack of peer support and also the feelings and emotions arisen from these situations. We also found that situations which refer to the teacher practicum during the teacher training, as well as watching videos from continuing education classes are relevant. Regarding to the sources of self-efficacy, we identified some related to initial training: enactive mastery and vicarious experiences; to the work at school: enactive mastery experiences, physiological and affective states and social persuasion; linked to continuing education: vicarious experiences and social persuasion. The results help to understanding how novice teachers perceive the important situations for their professional development. Considering the theoretical framework, it stands out the urgent need to think of a program to insert novice teachers in the teaching career and also considers the possibility of their monitoring/tutoring, as well as the need to rethink training practices that purposely take into account the belief of teacher self-efficacy as an important variable for teacher training.

Keywords: Physical Education teachers. Early career. Sources of self-efficacy. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de estruturação dos nós no ambiente Nvivo	53
Figura 2 – Nuvem de frequência de palavras referidas às situações importantes para os participantes da pesquisa	54
Figura 3 – Estrutura de categorias encontradas.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos participantes.....	49
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 CONTEXTO DE ESTUDO	15
1.1 – O professor iniciante.....	15
1.2 – O professor iniciante em Educação Física	22
2 QUADRO TEÓRICO	26
2.1 – Crenças de Autoeficácia Docente.....	26
2.2 – Autoeficácia docente de professores iniciantes	30
2.3 – Fontes de autoeficácia docente	33
2.3.1 – Experiência Direta	34
2.3.2 – Experiência Vicária.....	36
2.3.3 – Persuasão Social	40
2.3.4 – Estados Fisiológicos e Afetivos.....	42
2.3.5 – Integração das Fontes de Autoeficácia	44
3 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS	46
4 MÉTODO	47
4.1 – Participantes.....	47
4.2 – Procedimentos	49
4.2.1 – Entrevista Semiestruturada	50
4.2.2 – Coleta de Dados.....	51
4.2.3 – Análise dos dados	51
5 RESULTADOS	56
5.1 – Contribuições da formação inicial.....	56
5.2 – Contribuições da ação profissional na escola	58
5.2.1 – Ligadas à prática de ensinar	59
5.2.2 – Ligadas ao corpo docente e à equipe gestora	62
5.3 – Contribuições da formação continuada	65
5.4 – Explorando possibilidades a partir das fontes de autoeficácia docente ..	67
5.4.1 – Experiências de ensino como fonte da experiência direta	68
5.4.2 – Experiências de ensino como fonte da experiência vicária	70
5.4.3 – Experiências de ensino como fonte de persuasão social.....	72
5.4.4 – Experiências de ensino como fonte de estados fisiológicos e afetivos ..	75
6 DISCUSSÃO	77
7 CONSIDERAÇÕES	89
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	106
APÊNDICE A	107
APÊNDICE B	108
APÊNDICE C	111
APÊNDICE D	119

APRESENTAÇÃO

A docência como profissão requer pensar e lidar com múltiplas exigências e desafios nos vários períodos do desenvolvimento profissional do professor. Essas demandas advêm de diversos fatores, por exemplo, das políticas públicas de ensino, da cultura escolar, do comportamento dos alunos nas salas de aula e da infraestrutura das escolas, entre outros. Além disso, a interação com outros professores, diretores, coordenadores, alunos e pais de alunos também pode contribuir para auxiliar ou dificultar o exercício docente (LAPO; BUENO, 2003; GATTI et al., 2009; NÓVOA, 2009).

O cumprimento das exigências e o enfrentamento dos variados desafios da profissão requerem que os professores lidem, de alguma forma, com suas expectativas, seus valores, conhecimentos, saberes, e também com suas próprias crenças relacionadas com os diversos aspectos que compõem, em última instância, sua prática de ensinar. Ao considerarmos que as experiências vividas pelos professores em contextos variados influenciam de alguma forma sua concepção e crença sobre o ensino, é de se esperar que essas situações afetem os docentes, com diferentes intensidades, em momentos distintos de sua carreira profissional. Indubitavelmente, nesse processo, as experiências que os professores tiveram e têm, em diferentes instâncias, poderão constituir as bases de sua prática docente.

Estudos que retratam o desenvolvimento profissional dos professores têm encontrado experiências e situações que, caracteristicamente, são mais influentes em diferentes períodos da profissão, como durante a formação, início ou fim da carreira (HUBERMAN, 1992; GARCIA, 1999; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). Os resultados desses estudos são importantes, uma vez que, conhecendo os múltiplos fatores que estão relacionados com o pensamento e o comportamento do professor, torna-se possível pensar, então, em práticas formativas mais eficientes, em políticas públicas para o ensino e em programas de formação continuada que procurem atender às demandas dos professores considerando, por exemplo, o início da carreira docente.

A presente pesquisa tem como recorte o início da carreira docente, em especial no contexto da Educação Física escolar. O ciclo inicial da carreira vem ganhando destaque nos últimos anos, visto que seu impacto e influência nos valores e crenças do professor sobre o ensino podem afetar seu comportamento quando ensina. No

entanto, apesar de os estudos apontarem a relevância desse período para o desenvolvimento profissional, ainda é incipiente a atenção dada ao professor iniciante (NÓVOA, 1999, 2004), em especial no Brasil (FERREIRA, 2005; GATTI et al., 2009).

Os professores iniciantes apoiam-se em seus princípios, expectativas e crenças para ensinar. Todavia, ao começar a lecionar, suas elevadas expectativas e crenças depositadas no ensino e em si mesmo entram em rota de colisão com a realidade. Tal processo é denominado na literatura de “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Durante o período inicial, os professores são constantemente colocados em situações que desafiam seus conhecimentos, habilidades, competências e crenças pessoais. Nesse momento, que dura por volta dos primeiros cinco anos da carreira docente, o professor iniciante precisa rapidamente aprender a lidar com a micropolítica da escola, aprender a ensinar enquanto ensina, lidar com demandas para as quais não está preparado – por exemplo, lidar com os pais, ensinar os alunos desinteressados e desmotivados – e, em muitos casos, fazer isso com poucos recursos (VEENMAN, 1984; FLORES, 1999; FERREIRA, 2005).

No caso do professor iniciante em Educação Física, estes precisam, ainda, lidar com a expectativa da comunidade escolar de que, em sua disciplina, os alunos aprendam e incorporem conceitos de valor, ética, responsabilidade e respeito, além dos conteúdos esportivos (BORGES, 1998). Precisam, também, lidar com turmas mistas, heterogêneas, com diferentes níveis de habilidades motoras e interesses desportivos (DARIDO, 1999; FERREIRA, 2005), e ainda enfrentam a desvalorização da profissão perante os próprios colegas de docência e direção da escola.

Ao ensinar, os professores, em diferentes níveis e maneiras, realizam julgamentos e fazem reavaliações de suas crenças sobre o que, como e por que fazem o que fazem. Dentre essas crenças, aquelas ligadas à capacidade de ensinar vêm ganhando destaque nos últimos anos. Durante o processo de desenvolvimento profissional, os professores adquirem conhecimentos, competências e habilidades que, se não crerem serem capazes de organizá-las de maneira eficaz, terão sua validade questionada. As ações realizadas pelos professores são baseadas em suas próprias crenças sobre o que são capazes de realizar (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; GIBBS, 2003). A crença de autoeficácia docente indica, entre outros aspectos, o quanto o professor acredita em

sua capacidade para ensinar, considerando as diferentes demandas da profissão e, por isso, influencia o seu trabalho pedagógico.

No cenário brasileiro, poucas são as investigações sobre o professor iniciante de Educação Física (FERREIRA, 2005). Quanto à autoeficácia, embora sejam volumosas as pesquisas em outros países, no Brasil ainda são incipientes. E mais escassas ainda quando se trata da temática do professor de Educação Física em início de carreira (IAOCHITE, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; VENDITTI JÚNIOR, 2005; 2010). Dadas as constatações apresentadas – especialmente as contribuições desse construto teórico para a atuação do professor –, entendemos ser necessário o investimento na investigação das crenças de autoeficácia docente de professores iniciantes, uma vez que conhecer como essa crença é constituída no início da carreira poderá fornecer subsídios para se refletir a formação e a inserção desses professores no campo de trabalho, além de contribuir para a compreensão desse construto para o campo da docência em Educação Física.

Assim, destacamos que o interesse principal nesta investigação é o de desvelar quais experiências de ensino – e em que circunstâncias (por exemplo, tempo e espaço) – são recorrentes para professores iniciantes que atuam na escola, ensinando Educação Física para adolescentes. Para nos ajudar a ler essas experiências como informações que compõem as crenças dos professores sobre a própria capacidade para ensinar, encontramos, nos estudos sobre autoeficácia docente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; GIBBS, 2003), em especial nas fontes que a constituem (USHER; PAJARES, 2008; TSCHANNEN-MORAN; IAOCHITE, 2007; WOOLFOLK HOY, 2007; IAOCHITE; AZZI, 2012), um referencial que nos orienta a refletir para além da identificação dessas experiências.

Ao longo deste estudo, elencaremos argumentos que justificam a realização da pesquisa, bem como os recortes nela assumidos. Assim, a presente investigação foi dividida em 6 capítulos.

O capítulo *Revisando a literatura*, dividido em 5 tópicos, é destinado a contextualizar a problemática do professor iniciante, em especial do professor de Educação Física, revelando como se dá sua inserção profissional e seus principais desafios. Além disso, apresentamos o conceito do referencial teórico da autoeficácia, que servirá de lente para a análise dos resultados encontrados, bem como as justificativas para a escolha do recorte escolhido para esta investigação.

No capítulo *Objetivos*, apresentamos os objetivos gerais, bem como as questões norteadoras desta investigação.

O capítulo *Método* é dedicado a apresentar os participantes, bem como as escolhas que levaram a optar pelo delineamento metodológico da pesquisa. Nesse capítulo também apresentamos os caminhos percorridos para a coleta de dados e a maneira como realizamos a análise dos dados, com o auxílio do *software* Nvivo 10.

No capítulo *Resultados*, nos dedicamos à apresentação dos dados obtidos de maneira descritiva. Esse capítulo é dividido em quatro tópicos que correspondem aos eixos temáticos de análise dos dados.

O capítulo seguinte relaciona-se à *Discussão* dos resultados encontrados na pesquisa. Esta seção destina-se a fazer uma leitura das situações significativas encontradas na fala dos professores, pela lente do referencial da autoeficácia e, em especial, das fontes de constituição dessa crença.

Tecemos, por fim, algumas *Considerações Finais* sobre os resultados encontrados, bem como algumas perguntas que surgiram em decorrência da investigação.

1 CONTEXTO DE ESTUDO

Este capítulo tem o intuito de apresentar o contexto em que nosso estudo está inserido. Assim, num primeiro momento levantamos indícios da importância do período inicial da carreira docente para o professor iniciante, bem como para o professor de Educação Física novato. Apresentamos as fases iniciais da carreira, os principais desafios e como as experiências vividas podem influenciar no desenvolvimento do professor, nos primeiros anos da carreira.

1.1 – O professor iniciante

O início da carreira docente implica em uma série de experiências às quais o professor iniciante será submetido e que podem trazer consequências positivas ou negativas para o seu desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 1992; FLORES, 1999, 2010; GARCIA, 1999; FERREIRA, 2005). Do ponto de vista da trajetória profissional do professor, o período inicial destaca-se, uma vez que pode definir a permanência ou não na carreira e o perfil profissional que o professor assumirá (FLORES, 1999; FEIMAN-NEMSER, 2001).

No entanto, não há um consenso sobre a duração do período inicial. Há autores que o definem como os três primeiros anos de docência (FLORES, 1999); outros, como os cinco primeiros anos (FEIMAN-NEMSER, 2001; GARCIA, 1999); e também há aqueles que consideram os sete primeiros anos como pertencentes ao ciclo inicial (HUBERMAN, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000). Embora não haja consenso em relação à duração do período inicial, todos os autores são unânimes em apontar que o início da carreira constitui-se em um período formativo intenso e decisivo, no qual os professores refletem sobre suas próprias experiências estudantis, sua formação – teórico-acadêmica, primordialmente – e sobre os ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho docente nas escolas. Afirmam, ainda, que essas experiências variam, dependendo da escola em que ocorre a inserção profissional, da cultura escolar e também dos aspectos pessoais do professor.

Desse modo, podemos dizer que o início da carreira docente é uma etapa que estabelece alguns marcos no processo de desenvolvimento da trajetória profissional do professor. Por isso, ao pensarmos em seu desenvolvimento profissional, também devemos considerar o período de sua formação inicial.

É crescente o número de pesquisas e produções sobre a formação de professores. Embora essas pesquisas tragam avanços para o conhecimento da área, Nóvoa (2009) defende a ideia de que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 16), pois acredita que as mudanças necessárias ao processo formativo docente não serão possíveis se os professores das escolas não fizerem parte da formação dos futuros professores.

No bojo das discussões sobre o processo de formação do professor, recentemente vem ganhando destaque o estágio curricular supervisionado, uma vez que por meio dele, pode haver a aproximação e interação entre a universidade e a escola, dando-se, assim, maior importância ao papel do professor da escola na formação dos futuros professores (BENITES et al., 2012). Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado é entendido como espaço de formação profissional e também como área de produção de conhecimento, tornando-se um momento ímpar da formação profissional do professor (PIMENTA; LIMA, 2011). Sob as lentes das diretrizes nacionais para a formação em Educação Física (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004), o estágio é o momento de aproximação com o campo de trabalho e permite o aprendizado de competências necessárias para a atuação profissional.

O estágio curricular supervisionado é um período “privilegiado da experiência profissional” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 353) e deve preconizar a articulação entre a formação inicial e a prática, integrando a formação com o campo de atuação, de maneira crítica e articulada com as disciplinas do curso (PIMENTA; LIMA, 2011). Ou seja, nessa direção, o estágio deve ser visto como o *locus* da formação do professor (SOUZA NETO et al., 2012).

Destarte, as experiências de ensino vividas dentro do estágio supervisionado se tornam, muitas vezes, o primeiro contato do futuro professor com a escola. A partir dessas experiências e sob uma orientação adequada, os professores podem refletir sobre suas práticas, desconstruindo e reconstruindo seus saberes e crenças sobre o ensino (TARDIF; RAYMOND, 2000). Com isso, tomam consciência de suas competências, podem interpretar criticamente o ambiente em que estão inseridos e conseguir intervir de maneira mais apropriada, escolhendo os melhores cursos de ação para isso.

Outro fator a ser levado em consideração é que o estágio propicia um certo ajuste nas crenças pessoais do professor, sobretudo na crença em sua própria capacidade para ensinar. Woolfolk Hoy e Spero (2005), numa pesquisa

acompanhando professores em seu último ano de formação e no primeiro ano de experiência profissional, verificaram que o momento do estágio foi importante para eles. Por meio das oportunidades que tiveram de observar outros professores ensinando, bem como das experiências de ensinar na escola, reavaliaram e ajustaram melhor a própria crença pessoal. Essa crença, ajustada, ajudou a minimizar o impacto das dificuldades enfrentadas no primeiro ano como docente. Todavia, ao final daquele ano, os professores se sentiram menos capazes do que no começo do ano, devido às dificuldades e à falta de suporte por parte da escola em que lecionavam.

O processo de desenvolvimento profissional não se finda com a formação inicial. Pelo contrário, esse é um processo que deve perdurar ao longo da trajetória profissional, de modo a dar conta das novidades que surgem nas diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, em todos os campos profissionais. Isso não é diferente quando se trata da formação e do desenvolvimento profissional do professor (NÓVOA, 2009; GARCIA, 2010). Nesse processo, o período inicial da carreira se constitui como crucial, uma vez que pode definir e estandardizar algumas concepções e crenças que o professor tem sobre a docência – por exemplo, suas práticas pedagógicas, seu interesse e investimento na profissão e a própria percepção de capacidade para lidar com as adversidades da profissão, entre outros (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1992; FLORES, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000; FEIMAN-NEMSER, 2001; FERREIRA, 2005; GARCIA, 2010; HONG, 2012).

De maneira geral, ainda que conheçam sucintamente o ambiente de trabalho devido à sua socialização enquanto alunos ou mesmo enquanto estagiários (TARDIF; RAYMOND, 2000), o “choque com a realidade” parece inevitável para os professores novatos (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1992). Ao ensinar, os professores o fazem a partir de um conjunto de valores, crenças e atitudes que lhes parece adequado e que foi constituído ao longo de sua vida (TARDIF; RAYMOND, 2000; SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002). São essas concepções e crenças que os professores trazem consigo que muitas vezes elevam suas expectativas quanto à profissão, às realizações e aos objetivos que pretendem atingir como professores. Todavia, em muitos casos, essas expectativas estão sobremaneira elevadas e distantes da realidade de atuação do professor, e essa diferença contribui para o choque com a realidade (VEENMAN, 1984).

Ademais, a entrada na carreira é marcada por algumas sensações que são destacadas pelos professores. Nesse período, sobressaem-se aquelas ligadas ao

entusiasmo inicial e à sobrevivência. Entusiasmo por terminar a graduação e iniciar a carreira docente, e sobrevivência pela constante necessidade de assimilar as novas atribuições de ser professor (HUBERMAN, 1992).

Estudos têm mostrado que o período inicial é tão impactante para o professor, que pode moldar os caminhos que ele seguirá em sua trajetória: dentre outros, se será um professor mais proativo, que procura se atualizar e adquirir novos conhecimentos para ensinar de maneira eficaz ou, de outro lado, se assumirá uma postura menos interessada na profissão. No entanto, o mais radical desses caminhos pode ser o abandono da carreira (FLORES, 1999; FERREIRA, 2005). Devido às dificuldades enfrentadas no início da carreira (ente elas a atribuição de classes difíceis, falta de apoio de colegas e diretores, entrada abrupta na carreira), o relatório apresentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) – revelou que em alguns países da Europa e América do Norte, o índice de abandono da profissão chega a 50% nos cinco primeiros anos. Mais recentemente, Hong (2012) identificou que uma das variáveis que podem explicar o abandono da carreira é a percepção que os professores têm de sua capacidade para ensinar. Por acreditarem que não eram capazes de lidar com as demandas da profissão, os professores se culpavam por não conseguirem ensinar seus alunos e tinham dificuldade em separar a vida profissional da vida pessoal. Devido a isso, se tornaram mais vulneráveis a sentimentos negativos como *stress* e depressão e, assim, optaram por abandonar a profissão.

A entrada na carreira docente não é fácil e tampouco suave. Enquanto em outras profissões os novatos são colocados em funções condizentes com suas capacidades iniciais, geralmente sob responsabilidade de um profissional mais experiente, a inserção no ensino é

repentina e abrupta. De um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se, por vezes, isolado e com pouco apoio. [...] por vezes, são-lhe reservados os horários e as turmas mais difíceis (FLORES, 1999, p. 172).

Em muitos casos, a maneira como é feita a atribuição de aulas leva o professor iniciante a escolher entre aquelas escolas que requerem maior demanda de professores, como escolas de periferia ou de cidades pequenas (FLORES, 1999; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Geralmente há, nessas escolas, maior

diversidade de alunos (considerando-se fatores socioeconômicos, de proveniência, entre outros) e, conseqüentemente, mais situações conflituosas entre os próprios alunos, entre alunos e professores e até mesmo entre professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Assim, nesses ambientes, as demandas docentes se tornam mais desafiadoras do que um professor iniciante – que não tem experiência em lidar com várias turmas ou mesmo vários alunos de diferentes contextos – pode dar conta.

Uma pesquisa sobre os desafios enfrentados por docentes iniciantes apontou que

os oito problemas percebidos mais frequentemente foram (em ordem de ocorrência) disciplina em sala de aula, motivar os alunos, lidar com diferenças individuais, avaliar o trabalho dos alunos, relações com os pais, organizar o trabalho de classe, materiais e suprimentos insuficientes e lidar com problemas individuais dos alunos (VEENMAN, 1984, p. 160, tradução nossa)¹.

Além dos fatores apresentados por Veenman (1984), outros ainda fazem parte do universo do professor iniciante. Enquanto ensinam, os novatos também precisam aprender a ensinar. Mesmo que os conhecimentos adquiridos na formação inicial estejam “frescos”, ainda são superficiais, e não contextualizados com a prática docente (GARCIA, 1999). Por isso, enquanto ensinam, os professores constantemente necessitam compreender melhor o conteúdo que ensinam, como também procurar estratégias diferentes para ensiná-los. Por conta disso, acabam por enfrentar problemas em relação ao gerenciamento do tempo e dos conteúdos que devem ensinar (FLORES, 1999, 2010; FEIMAN-NEMSER, 2001).

No que se refere ao gerenciamento de tempo, esta é uma capacidade que provavelmente será desenvolvida conforme o professor for adquirindo tempo de docência e acumulando experiências. Os professores, no início da carreira, indicam enfrentar dificuldades em estimar a duração e a quantidade de atividades propostas para suas turmas, o que pode gerar sentimentos como frustração ou insatisfação quando não atingem os objetivos planejados para determinadas aulas (VEENMAN,

¹ The eight most frequently perceived problems were (in rank order) classroom discipline, motivating students, dealing with individual differences, assessing student's work, relationships with parents, organization of class work, insufficient material and supplies, and dealing with problems of individual students.

1984; FLORES, 1999). Isso pode refletir também a dificuldade que os novatos têm de selecionar o que, como e de que maneira devem ensinar (GARCIA, 2010).

Os professores novatos são colocados em posições com as mesmas responsabilidades de professores mais experientes. Do mesmo modo, seus resultados e realizações são avaliados em comparação com os alcançados pelos professores experientes. E, por conta dessa avaliação à qual são expostos, os professores procuram constantemente uma maneira ou uma “receita” para que suas práticas pedagógicas sejam tão eficientes quanto as de um professor com mais tempo de serviço. Assim,

os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... (GARCIA, 2010, p. 28).

A constante preocupação dos novatos com as estratégias de ensino é, de certo modo, compreensível. Todavia, esse não pode ser seu único foco. Eles devem também procurar respostas para os “porquês” de ensinarem determinado conteúdo ou de tomarem certas atitudes; e também para o “quando”, ou seja, o momento em que devem mudar as estratégias de ensino, por exemplo. Perguntas como essas favorecem igualmente o desenvolvimento do professor, uma vez que a partir da sua prática, ele pode refletir e ressignificar seus conhecimentos.

Nessa tarefa, os novatos poderiam se beneficiar das trocas de experiências com os professores com mais tempo de serviço. Contudo, nem sempre essa prática ocorre dentro da escola, sendo que, muitas vezes, os novatos se ressentem pela falta de apoio dos pares. Esse aspecto parece ser um dos fatores que definem a atuação profissional. Nesse sentido, há que se considerar que os professores iniciantes recebem pouco apoio institucional por parte dos coordenadores, diretores e colegas de trabalho. Além disso, há um isolamento provocado pela estrutura física, como aponta Garcia (2010, p. 16), o professor é um trabalhador que atua individualmente, “favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes” Tudo isso pode dificultar o desenvolvimento do professor, bem como limitar seu envolvimento e interação com a escola, e, em última instância, seu comprometimento com os alunos e com seu ensino (FLORES, 1999; GARCIA, 2010).

No cenário atual, estudos indicam que a prática dos professores se baseia em suas experiências passadas e em suas crenças e concepções acerca do ensino (TARDIF; RAYMOND, 2000). Entretanto, as experiências da prática na escola podem – e devem – transformar algumas dessas concepções. Exemplo disso é quando o professor, a partir de uma ação desenvolvida (bem-sucedida ou não), reflete e tem a possibilidade de reavaliar sua prática pedagógica, bem como sua crença em sua capacidade para desenvolver tais estratégias. Assim, pode desenvolver novas formas de ensinar, aumentando seu repertório didático, novas maneiras de perceber o contexto em que ensina, como também julgar, de modo mais acurado, sua capacidade para ensinar.

É desse modo que os professores percebem suas atividades, no princípio. No entanto, quais são as informações que eles pesam ao avaliar sua capacidade para ensinar? Será que existe diferença sobre a percepção do período inicial entre os professores das diversas áreas do conhecimento? Certamente, algumas características se aplicam aos professores de todas as disciplinas. Uma delas é a percepção de sentimentos negativos nos primeiros anos da carreira. No entanto, nem todos os professores percebem o período inicial de suas carreiras profissionais do mesmo modo. Uns passam por ele de maneira mais serena, outros têm um período mais conturbado. Entretanto, essa percepção não depende somente, na maioria das vezes, de suas áreas de conhecimento, mas sim de características ambientais (contexto escolar e de inserção profissional), de características pessoais (crenças e percepções sobre o ensino e sobre o local em que atua) e também da maneira como o professor se comporta frente às diversidades (HUBERMAN, 1992).

Como vimos, o período inicial da carreira traz, subjacente a ele, um conjunto de experiências, sentimentos e saberes importantes para o exercício da docência. Também pudemos constatar a importância da formação inicial, mais precisamente do estágio curricular supervisionado, uma vez que esse se torna um dos primeiros contatos com o ensino nas escolas, para os futuros professores. Essas informações nos dão um panorama geral do que representa o princípio da carreira para os professores iniciantes. No entanto, devemos considerar as especificidades das disciplinas do currículo escolar. No próximo bloco, apresentaremos algumas considerações sobre estudos realizados com professores principiantes de Educação Física, nosso contexto de investigação.

1.2 – O professor iniciante em Educação Física

Apesar de alguns problemas e dificuldades serem comuns entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, o professor de Educação Física pode enfrentar desafios maiores devido à condição contextual de sua disciplina ser diferente das demais.

O professor de Educação Física precisa desenvolver, como componente obrigatório do conteúdo curricular, atividades corporais e expressivas, como esportes, lutas, danças, ginásticas e jogos que, preferencialmente, ocorrem em ambientes externos, como quadras (GORI, 2001) ou pátios das escolas (DAMAZIO; SILVA, 2008). Desse modo, precisa adaptar os conteúdos às condições climáticas e às instalações físicas, além de estar sempre atento à integridade dos alunos (GARIGLIO et al., 2012); precisa lidar com constantes interrupções e com o “trânsito” de pessoas que não fazem parte da classe (alunos de outras salas, secretários, diretores, entre outros) (FERREIRA, 2005).

Outro desafio que se apresenta aos professores nas aulas de Educação Física é com relação à exposição corporal a que os alunos são submetidos. Essa situação faz com que os estudantes se sintam envergonhados, principalmente na adolescência, em que as questões estético-corporal e motora ficam em evidência. Esses elementos podem diminuir a motivação e, conseqüentemente, a participação dos alunos nas aulas (DARIDO et al., 1999; DARIDO, 2004; PEREIRA; MOREIRA, 2005). Soma-se a isso, o aumento dos pedidos de dispensa médica das aulas de Educação Física na escola, sobretudo no Ensino Médio (FRANCHIN; BARRETO, 2006).

Os fatores apresentados referem-se principalmente aos desafios ligados ao contexto do ensino da Educação Física na escola. Esses, de certo modo, impactam na percepção de capacidade do professor, uma vez que são constantes demandas que precisam de sua atenção. Desse modo, o primeiro ano docente em Educação Física se torna um período de constante adaptação: ao ambiente escolar, aos alunos e às práticas da escola.

Como em qualquer disciplina do currículo escolar, o início da docência em Educação Física é marcado por inúmeros desafios. Pesquisas realizadas com professores de Educação Física revelam alguns pontos intrigantes que podem influenciar o desenvolvimento profissional do professor no início da carreira.

Em estudo realizado com quatro professores iniciantes de Educação Física, Ferreira et al. (2003, apud FERREIRA, 2005) apontaram que 3 deles manifestaram a intenção de abandonar o magistério para se dedicar a outras áreas da Educação Física, como a preparação física e o *personal training*. Os professores alegaram que tal decisão foi influenciada pela falta de perspectiva quanto à carreira docente e também pela desvalorização da profissão. Quanto à prática pedagógica, os professores novatos apontaram que os maiores desafios são ensinar alunos desmotivados e terem que “lutar” contra o descrédito da Educação Física como disciplina, por parte de professores de outras áreas e demais profissionais da educação, dentro da escola. Nesse sentido, os professores iniciantes precisam mostrar que a Educação Física escolar é uma disciplina importante do currículo. Todavia, ainda não sabem defendê-la ou argumentar sobre os motivos de suas escolhas e ações. Os principiantes se preocupavam mais em como ensinar os alunos do que com os porquês de estarem ensinando (FERREIRA, 2005).

Gori (2001) encontrou que ensinar estudantes desmotivados é um dos diversos desafios enfrentados por professores iniciantes em Educação Física. Tal dificuldade, no início da carreira, foi aumentada devido às classes numerosas, alunos heterogêneos e turmas mistas. Essa combinação, segundo os participantes, os fazia sentirem-se inseguros e receosos em relação ao ensino dos conteúdos da Educação Física, ao domínio desses conteúdos e ao desempenho de suas atividades docentes dentro da escola. Todavia, os sentimentos negativos foram aos poucos superados, dando espaço para a segurança e confiança em si mesmos e no trabalho desenvolvido, uma vez que perceberam a compreensão e ciência dos alunos e da direção quanto às suas práticas docentes.

Professores iniciantes de Educação Física também são mais autocríticos quanto à sua formação profissional. Afirmam que as contribuições das disciplinas práticas são maiores, em detrimento das teóricas (BORGES, 1998). Contudo, estão conscientes de que as disciplinas práticas de sua formação não os preparam para lidarem com o ensino dos conteúdos escolares (GORI, 2001) e também com a própria atuação profissional, especialmente quando as práticas são mal sucedidas (FERREIRA, 2005). Ferreira (2005) propôs uma pesquisa em que ofereceu um programa de mentoria a dois professores novatos em seu primeiro ano de docência. Com o apoio e orientação da professora mentora, os principiantes foram guiados a refletir sobre suas atividades e práticas pedagógicas e, assim, por meio de encontros,

reflexões e discussões, no decorrer da segunda metade do ano de inserção, os participantes da pesquisa conseguiram focar mais nas situações positivas – como a participação e interesse dos alunos – do que nas negativas – o desinteresse pelas aulas ou os sentimentos negativos como medo e insegurança, que diminuem a autocrítica (FERREIRA, 2005). Nesse caso,

O tempo, aliado às reflexões sobre suas práticas na escola e na sala de aula (também auxiliado pelo programa de iniciação à docência) que resultaram nas adaptações pelas quais eles passaram, parece ter auxiliado os principiantes a superar os sentimentos negativos da docência. Um dos professores faz a leitura dessa mudança como algo que veio com a experiência, ou seja, com o seu amadurecimento profissional (FERREIRA; REALLI, 2009, p. 36).

Para além dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes em Educação Física, do ponto de vista acadêmico os estudos sobre essa fase da carreira são ainda incipientes e escassos (GORI, 2001; FERREIRA, 2005; FERREIRA; REALI, 2009; GARIGLIO et al., 2012). Todavia, existem pesquisas com foco no desenvolvimento da identidade do professor, que também trazem contribuições para entender o período inicial da carreira.

Os resultados desses estudos revelam que os professores iniciantes de Educação Física se apoiam sobremaneira em suas próprias realizações e experiências enquanto alunos da escola e da universidade. Nesses casos, as experiências esportivas que tiveram enquanto alunos da Educação Básica ajudam e norteiam as suas práticas docentes (BORGES, 1998; DARIDO, 1999; GORI, 2001) e potencializam a escolha pelos conteúdos esportivos (RANGEL-BETTI, 2001).

Em síntese, os professores principiantes em Educação Física vivenciam situações semelhantes aos das outras disciplinas. Todavia, o contexto das aulas parece potencializar as dificuldades. Os poucos estudos encontrados na literatura da área destacam a preocupação do professor iniciante com o conteúdo e as estratégias de ensino e com os sentimentos negativos que parecem ganhar ênfase devido ao excesso de autocrítica e ao (baixo) *status* da disciplina dentro da escola. Contudo, conforme vão adquirindo experiência, os professores começam a reavaliar suas crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como as escolhas e as ações realizadas por eles no exercício da profissão docente. Isso os leva a adequar

melhor suas expectativas e a se adaptarem ao trabalho (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002).

Isso acontece porque, para ensinar, os professores novatos precisam aprender a lidar com as demandas, “exercer controle sobre seu mundo interno, incluindo influências como suas emoções, pensamentos e crenças, e como essas se relacionam com eles como professores e com o seu ensino” (GIBBS, 2003, p. 1, tradução nossa)². Nesse processo, desenvolvem e ressignificam valores, crenças e concepções que os acompanharão por toda a vida, influenciando suas atividades docentes.

Entendemos, assim, que as crenças – e, dentre elas, aquelas que se relacionam com a capacidade para ensinar – têm um papel marcante no comportamento do professor que está iniciando e aprendendo a lidar com as demandas de diferentes naturezas. Embora haja diferentes referenciais que nos permitem estudar a questão dos professores novatos, nesta pesquisa nos apoiaremos no construto da autoeficácia, postulado por Bandura (1977, 1997). Estudos sobre a autoeficácia docente trazem contribuições importantes para compreender o papel dessa crença na motivação, satisfação, no enfrentamento de desafios, no esforço dos professores e no rendimento dos alunos, em várias disciplinas e contextos diferentes, entre outros fatores. No entanto, em levantamento realizado para esta investigação, foram escassos os trabalhos na temática do professor iniciante, sobretudo de professores iniciantes de Educação Física (MULHOLLAND; WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; IAOCHITE, 2007; HAND; STUART, 2012).

Desse modo, conhecer quais são as experiências de ensino que esses professores utilizam para construir e moldar suas crenças de autoeficácia pode ajudar a compreender melhor como o professor iniciante faz para lidar com o início da carreira. Além disso, compreender em que circunstâncias essas crenças são construídas pode dar pistas para que programas de formação sejam elaborados com vistas a favorecer que os professores se percebam no controle de suas ações.

² [...] need to develop the capacity to exercise control of their internal world, including such influences as their emotions, thoughts and beliefs, and how these relate to them as teachers and to their teaching.

2 QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos o referencial da autoeficácia, sua origem e definição, bem como algumas pesquisas sobre tal crença no contexto do professor iniciante. Esses estudos trazem contribuições para compreender como as influências dos primeiros anos docentes afetam a percepção de capacidade do professor.

2.1 – Crenças de Autoeficácia Docente

O referencial teórico da autoeficácia se ampara nos estudos de Albert Bandura, proponente da Teoria Social Cognitiva em meados da década de 1980. As pesquisas sobre a autoeficácia têm sido realizadas em diferentes campos do conhecimento, contribuindo para a discussão em diversas áreas como a saúde, a psicologia, o trabalho, o esporte e também a educação (AZZI; POLYDORO, 2006). A crença de autoeficácia é considerada, por Bandura (1986; 1997; 2001; 2008), um dos principais mecanismos cognitivos de influência pessoal, uma vez que auxilia na percepção do ambiente e na regulação e orientação das ações a serem realizadas.

E justamente por constituírem-se em um dos mecanismos cognitivos fundamentais de influência pessoal, as crenças de autoeficácia “proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101). Elas são mediadoras entre o pensamento e a ação, e atuam principalmente nos processos cognitivos das “escolhas que fazemos, os esforços que dispomos nas atividades, o grau de persistência que mostramos em face das dificuldades e como nos sentimos ao realizá-la” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 15).

Por influência da autoeficácia, as escolhas que os indivíduos fazem são baseadas naquilo que acreditam ser capazes de realizar, porém, não retratam a habilidade propriamente dita. Ao optar por realizar determinada tarefa, o indivíduo também analisa suas capacidades e habilidades atuais, de modo a avaliar quais são suas possibilidades de sucesso e, assim, determina seus objetivos frente à tarefa escolhida. Desse modo, mais do que possuir um repertório diversificado de habilidades, acreditar ser capaz de mobilizá-las para determinados fins se torna um importante mecanismo de influência pessoal para as realizações (BANDURA, 1986; 1997; PAJARES; OLAZ, 2008).

Por se tratar de um construto que assume caráter específico para diferentes domínios, no ensino essa crença é denominada *autoeficácia docente*. É definida como

o “julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar com vistas ao engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles mais difíceis ou que estejam desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, p. 783). Ao investigar a autoeficácia docente, deve-se ter em conta também diferentes variáveis que podem influenciá-la, por exemplo, a formação inicial, o nível em que o professor ensina e o ciclo profissional em que se encontra, entre outras.

Os primeiros estudos sobre autoeficácia docente sob o referencial proposto por Bandura surgiram em meados dos anos de 1980 e, desde então, as contribuições da autoeficácia como um preditor de comportamento dos professores têm sido notórias (BZUNECK, 1996; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

Pesquisas sobre a autoeficácia docente na área da educação têm obtido resultados positivos quanto à predição do comportamento do professor em relação à maneira como estruturam suas aulas, à abertura para utilizarem novas estratégias e tecnologias educacionais, à concepção que têm sobre a aprendizagem dos alunos e à convicção de que todos podem aprender, mesmo aqueles alunos com mais dificuldade. Ou seja, os professores com níveis mais elevados de autoeficácia docente se julgam capazes de intervir e influenciar a aprendizagem dos alunos e, por consequência, empregam diferentes estratégias de ensino em suas aulas, utilizam uma abordagem mais humanista, são mais satisfeitos e apresentam maiores níveis de motivação para ensinar, entre outros fatores (BZUNECK, 1996; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; ONOFRE; CARREIRO DA COSTA; GARCIA, 2001; GIBBS, 2003; CAPRARA et al., 2006; WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2006; IAOCHITE, 2007; ALVARENGA, 2011). Em outras palavras,

Os professores eficientes geralmente têm uma forte crença na sua capacidade de exercer controle sobre suas emoções, comportamento e pensamento, e também são seguros em suas crenças sobre sua capacidade de ensinar de modo eficaz e culturalmente apropriada (GIBBS, 2003, p. 5, tradução nossa).³

De outro lado, identificar, compreender e fortalecer a crença em dimensões nas quais o professor não se julga capaz também favorece o seu desempenho docente (GIBBS, 2003; IAOCHITE, 2007; GUERREIRO-CASANOVA, 2013). Ensinar requer o

³ Effective teachers usually have a strong belief in their capability to exercise control over their emotions, behaviour and thinking, and are secure in their beliefs about their capacity to teach effectively in culturally appropriate ways.

envolvimento do professor em diferentes dimensões, como as relacionadas ao manejo de classe, ao gerenciamento de situações imprevistas, engajamento dos alunos, proposta de atividades de ensino adequadas e à participação em encontros e reuniões pedagógicas com coordenadores, diretores, outros professores e pais (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; BZUNECK; GUIMARÃES, 2003; GIBBS, 2003; IAOCHITE; AZZI, 2012).

Estudos sobre a formação inicial afirmam que esta consegue promover o aumento da crença de autoeficácia de seus futuros professores (ATAY, 2007; KLASSEN et al., 2010; OH, 2011; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). Nesse período, revelam também que os estágios e práticas de ensino dos cursos de formação se apresentam como o principal momento para a constituição da crença dos futuros professores (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; ATAY, 2007; AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012).

Atay (2007) investigou as alterações nos níveis de autoeficácia de 78 estagiários de língua inglesa. Os resultados indicaram que houve variações na crença durante esse período. Os fatores manejo de classe e engajamento dos alunos foram fortalecidos ao final do estágio, enquanto que o fator referente às estratégias instrucionais teve seu índice diminuído consideravelmente.

Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012) também encontraram resultados semelhantes com 26 futuros professores de Química durante o período do estágio. Os níveis de autoeficácia dos estudantes foi ligeiramente maior ao final do estágio, sendo os fatores manejo de classe e engajamento dos alunos os mais fortalecidos nesse período. Os maiores responsáveis pelo fortalecimento desses fatores foram as fontes da experiência direta, por meio do ensino em *microteachings* e das aulas nas escolas, e as experiências vicárias, através da observação dos colegas ensinando durante as *microteachings*.

Oh (2011), em estudo com 57 alunos de uma disciplina de métodos de alfabetização, verificou que a autoeficácia dos participantes para ensinar aumentou para os três fatores (manejo de classe, engajamento dos alunos e estratégias instrucionais). A experiência direta de ensino, em conjunto com a persuasão social expressa por meio verbal, bem como os estados fisiológicos e afetivos foram as três fontes preditoras para o fortalecimento do fator manejo de classe dos participantes.

Pesquisas com docentes encontraram que os professores que lecionam no Ensino Fundamental têm crenças mais elevadas em relação aos professores do

Ensino Médio ou Infantil (FREITAS; OLIVEIRA, 2010; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). No contexto americano, Tschannen-Moran e Johnson (2011), consideram que as melhores condições da escola, bem como o acesso a maior variedade de material pedagógico foram fatores explicativos para que os professores do Ensino Fundamental apresentassem crenças de autoeficácia docente elevadas em relação às professoras do Ensino Médio.

No contexto brasileiro, os participantes do estudo de Freitas e Oliveira (2010) que lecionavam no Ensino Fundamental eram, em sua maioria, estudantes de pós-graduação. Fato esse que os autores consideraram como explicativo para a diferença entre os níveis elevados da crença das professoras do Ensino Fundamental em relação às professoras do Ensino Médio. Além disso, Freitas e Oliveira (2010) ressaltam que o número de participantes que lecionavam no Ensino Fundamental era maior em relação aos que ensinavam no Ensino Médio, e que isso deveria ser levado em consideração ao refletir sobre essa diferença.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998), num estudo teórico acerca das mensurações da autoeficácia em diferentes contextos e estágios do desenvolvimento profissional, apontam que os professores iniciantes avaliam e planejam os cursos de ação requeridos para o ensino baseados mais em observações e *feedbacks* recebidos, enquanto que os mais experientes se baseiam preferencialmente em suas próprias realizações. De outro lado, as experiências diretas se destacam na constituição da crença de autoeficácia docente de professores mais experientes (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007).

Especificamente no campo da Educação Física, em pesquisas relacionando a autoeficácia com a formação e atuação profissional do professor, os resultados são constantes em indicar que os docentes se percebem, de maneira geral, com crenças entre moderadas a elevadas em suas capacidades para ensinar (ONOFRE; CARREIRO DA COSTA; GARCIA, 2001; VENDITTI JÚNIOR, 2005; IAOCHITE, 2007; IAOCHITE et al., 2011).

Quanto à formação em Educação Física, Silva, Iaochite e Azzi (2010) investigaram 159 estudantes de licenciatura e encontraram que os participantes se percebiam com elevados níveis de autoeficácia para ensinar. Para além das experiências vividas no estágio, as disciplinas reconhecidas como *práticas* também foram mencionadas pelos estudantes como parte importante do curso e auxiliares fundamentais na constituição de suas crenças.

Costa Filho e Iaochite (2013), em um estudo de análise documental, procuraram identificar em 18 portfólios reflexivos de conclusão da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, experiências de ensino que tivessem influência na capacidade de ensinar dos estagiários de Educação Física. Os autores encontraram que as experiências de ensino mais mencionadas foram aquelas ligadas à prática, ou seja, experiências docentes realizadas nas escolas, relacionadas à fonte da experiência direta.

No que diz respeito à atuação dos professores de Educação Física, Onofre, Carreiro da Costa e Garcia (2001) encontraram que os docentes com elevadas crenças de autoeficácia utilizavam uma abordagem mais construtivista, lançavam mão de diferentes estratégias para resolver os conflitos na sala de aula e investiam mais na aprendizagem e engajamento dos alunos.

Iaochite (2007) encontrou relações positivas entre o sentimento de satisfação com a docência e a autoeficácia. Em seu estudo, os professores mais satisfeitos apresentaram maiores níveis de autoeficácia e indicaram sentir-se mais preparados para ensinar. Na mesma direção, Venditti Júnior (2005) obteve resultados semelhantes com professores de Educação Física voltados à atividade adaptada. Os mais satisfeitos foram os que apresentaram crenças de autoeficácia mais robustas.

No estudo de Iaochite et al. (2011), além da analogia direta com os níveis de satisfação dos professores, a autoeficácia também se relacionou à intenção de permanecer na carreira docente, uma vez que os professores com crenças mais elevadas expressaram a intenção de continuar ensinando, enquanto que os que se julgaram menos capazes apresentaram uma tendência a abandonar a profissão (IAOCHITE et al., 2011).

2.2 – Autoeficácia docente de professores iniciantes

O início da carreira docente vem ganhando destaque nos últimos anos. No que se refere ao construto da autoeficácia temos acompanhado, nos últimos anos, um aumento nas produções sobre essa temática em diferentes contextos, mas especialmente nos Estados Unidos e Canadá (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2014). Como aponta Bzuneck (2000), o período inicial da carreira é um dos fatores de influência da crença de autoeficácia docente, juntamente com os níveis de ensino, idade, comportamento e realização dos alunos. Como vimos anteriormente, os

primeiros anos da docência são difíceis para os professores, por diversos motivos: falta de experiência, isolamento e fracassos, entre outros. Contudo, mesmo que as crenças dos professores novatos sejam de certo modo elevadas, também são mais maleáveis e podem sofrer declínios significativos no primeiro ano de docência, voltando a apresentar níveis semelhantes aos do princípio da formação inicial (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005).

No caso dos professores em início de carreira, parece existir uma relação inversa entre a idade e o declínio da crença. Quanto mais jovem é o professor iniciante, maior é a possibilidade de que sua crença seja diminuída no primeiro ano docente (CHESTER; BEAUDIN, 1996; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). Quando os professores iniciantes são mais velhos, além de muito provavelmente terem experiências de vida em outros contextos, a decisão pela carreira docente tende a ser mais acertada e convicta, de modo que as demandas da docência não são suficientes para abalar suas crenças (CHESTER; BEAUDIN, 1996).

Na mesma direção, Chang (2009), investigou os processos pelos quais a autoeficácia se desenvolve durante o primeiro ano docente com seis professores iniciantes e encontrou que os docentes com crenças elevadas têm um desenvolvimento e adaptação mais rápido à cultura escolar e ao ensino, se comparados a professores com baixos índices de autoeficácia. Nesse processo, fatores internos como a percepção positiva da formação inicial e as realizações profissionais são mais valiosos para os professores com crenças mais robustas. De outro lado, fatores externos como material para as aulas, apoio administrativo e orientação de outros professores são mais influentes para professores que acreditam menos em suas próprias capacidades para ensinar.

Quanto à dificuldade que os professores novatos têm em relação à gerência da sala de aula e controle dos alunos, estudos revelam que eles apresentam menores índices de eficácia para o fator gestão da classe, e sugerem que a baixa crença de eficácia para esse fator possa ser explicada pela falta de experiência que os professores novatos têm com o ensino (DUFOR, 2012; PUTMAN, 2012).

A cultura escolar também apresenta relações com a crença de autoeficácia nesse período da carreira docente. Professores principiantes se ressentem do pouco apoio recebido pelo corpo administrativo da escola, contribuindo para o declínio dessa crença. O sentimento de desamparo por parte da coordenação e/ou direção da escola colaborou para o sentimento de isolamento dos novatos e a menor interação com os

outros professores (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; ELLIOT; ISAACS; CHUGANI, 2010). Portanto, é de se salientar que a maneira como a administração da escola se relaciona com o corpo docente é um fator que pode afetar a crença dos professores, especialmente dos novatos que acreditam menos em sua capacidade de ensinar (CHANG, 2009).

Há que se apontar, ainda, que o trabalho colaborativo entre os docentes também é uma variável que se relaciona com a crença do professor iniciante (CHANG, 2009; DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012). Em contexto internacional, mais precisamente nos Estados Unidos e Bélgica, estudos têm mostrado que os professores novatos que interagem com os mais experientes têm oportunidade de receber dicas e orientações e, além disso, quando essas práticas ocorrem, sentem-se integrantes de um corpo docente preocupado com o ensino (HAND, 2011; HAND; STUART, 2012; DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012). Nesses casos, a interação com os mais experientes se revelou principalmente pelo papel do professor mentor. Hand e Stuart (2012) investigaram quais situações da relação com o mentor influenciavam a crença de autoeficácia dos professores iniciantes de Educação Física em um contexto norte-americano, enquanto que Devos, Dupriez e Paquay (2012) investigaram fatores contextuais que influenciavam a crença de capacidade dos professores de uma região francófona da Bélgica.

Para além dos espaços de formação inicial e da ação docente na escola, resultados expressivos são alcançados por meio da formação continuada. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, a crença também pode ser moldada pela participação em cursos com essa finalidade. De modo geral, a participação nesses programas favorece a aquisição de saberes, habilidades e competências necessários para a ação docente. Nesses casos, os professores principiantes relatam que os *feedbacks*, as orientações pedagógicas e os incentivos motivacionais que receberam dos professores orientadores nos cursos de formação continuada foram fontes importantes de informação para seu julgamento de capacidade (MARTIN et al., 2009; DUFOUR, 2012; MÉNARD; LEGAULT; DION, 2012). Ademais, não somente os professores novatos são favorecidos em cursos de formação, mas também os professores mais experientes (MARTIN et al., 2009).

No início da carreira, as crenças elevadas que os professores apresentam são devidas às experiências, aquisição de conhecimentos, saberes e competências advindos da formação inicial (CHESTER; BEAUDIN, 1996; TSCHANNEN-MORAN;

WOOLFOLK HOY, 2007; OZDER, 2007). Todavia, essa pode ser uma percepção equivocada, uma vez que os professores ainda não têm a noção exata das demandas que a docência oferece. De outro lado, a percepção ligeiramente acima da realidade pode auxiliá-los no que tange à motivação, ao empenho e ao interesse em procurar novas soluções para os desafios enfrentados na prática docente no início da carreira.

Constatações apontadas por Bandura (1997) revelam que a crença é mais maleável enquanto está num estágio inicial de desenvolvimento. Devido a esse fato, o início da carreira provoca intensas mudanças na autoeficácia do professor e, geralmente, o primeiro ano é o mais impactante (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005). Desse modo, compreender como o período inicial da carreira docente afeta as crenças de autoeficácia se torna imprescindível, dados os desafios que os professores enfrentam e que podem minar sua percepção de capacidade.

Os resultados dos estudos apresentados nos permitem perceber que o ano de inserção e os primeiros anos da carreira docente exercem grande influência nos professores novatos, no que diz respeito a suas concepções, valores e crenças – e, no caso deste estudo, crenças de autoeficácia para o ensino. Entendemos, assim, que a autoeficácia docente tem papel preditivo e mediacional na formação inicial e na prática docente, na motivação, no engajamento e resiliência por parte dos professores. Todavia, ainda é incipiente o interesse sobre como essa crença afeta o professor iniciante e sobre como ela é estabelecida e sofre influências dessa variável.

Compreender tal construto em diferentes contextos e momentos do ciclo profissional do professor pode fornecer subsídios para a reflexão e criação de práticas mais efetivas, quando pensamos em formar professores mais eficazes. Desse modo, acreditamos que não apenas suas crenças serão beneficiadas, mas também suas práticas pedagógicas, seus alunos e o ensino.

2.3 – Fontes de autoeficácia docente

Nos tópicos anteriores, foram apresentados os resultados de alguns estudos sobre a autoeficácia docente em início de carreira. No entanto, precisamos também nos ater a como essa crença em específico se constitui, quais são as situações e as fontes que fornecem informações para que os professores avaliem a própria capacidade para ensinar.

Bandura (1977, 1997) propôs que a constituição da crença de autoeficácia se dá a partir das interpretações e significados atribuídos às informações advindas da interação do indivíduo com o ambiente, ou seja, de experiências e realizações próprias e de outras pessoas. O autor identificou quatro fontes de constituição da autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos.

Os estudos sobre as fontes de autoeficácia tiveram seu início em meados dos anos 1990, realizados principalmente por meio de pesquisas quantitativas (USHER; PAJARES, 2008). No campo educacional, esses estudos vêm confirmando o proposto pela teoria, revelando que as fontes são preditivas da autoeficácia em diferentes domínios. Todavia, esses estudos ainda são incipientes, e muitos ainda são de validação de escalas (USHER; PAJARES, 2008; IAOCHITE; AZZI, 2012).

Em decorrência disso, estudos apontam, de forma recorrente, à necessidade de investigações de abordagem qualitativa, uma vez que estas podem contribuir para a compreensão não apenas de quais são as fontes de influência, mas também de como elas são percebidas e interpretadas no julgamento que o professor faz de sua capacidade para ensinar (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; USHER; PAJARES; 2008; IAOCHITE; AZZI, 2012; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2013).

2.3.1 – Experiência Direta

A experiência direta diz respeito às atividades já realizadas pelos indivíduos e é considerada “a fonte de maior influência da informação de eficácia, porque fornece a evidência mais autêntica de que se possui o necessário para obter sucesso” (BANDURA, 1997, p. 80, tradução nossa)⁴. Ao julgar sua capacidade, o indivíduo se baseia nos resultados de suas próprias experiências.

No domínio da docência, as experiências diretas estão relacionadas às atividades vinculadas diretamente com as atividades envolvidas no ensino de diferentes conteúdos. Estudos têm confirmado a importância dessa fonte na constituição da capacidade para ensinar dos professores durante a formação inicial (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; OH, 2011; AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012;

⁴ Are the most influential source of efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed.

COSTA FILHO; IAOCHITE, 2013), e para professores com mais tempo na docência (IAOCHITE, 2007; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007).

Na formação inicial, apontam que as experiências diretas se destacam principalmente durante os estágios e práticas de ensino. Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012), em estudo mencionado anteriormente, verificaram que as situações de *microteachings* vividas na universidade – em que os estudantes ensinavam os próprios colegas de turma – foram experiências de ensino importantes ligadas à fonte da experiência direta.

No campo da formação inicial em Educação Física, no estudo de Costa Filho e Iaochite (2013), as principais situações de ensino vividas durante o estágio supervisionado, ligadas à experiência direta, assinaladas pelos estudantes, foram as experiências de ensino, a vivência e aplicação dos conhecimentos em aulas desenvolvidas com os alunos na escola.

Evidencia-se ainda, na formação inicial em Educação Física, a importância que as experiências práticas vividas em disciplinas de caráter didático-pedagógicas – que enfocam os conteúdos específicos da Educação Física (como aquelas relacionadas com os esportes) – têm para os estudantes. De acordo com os licenciandos da pesquisa de Silva, Iaochite e Azzi (2010), são momentos como esses que proporcionam o desenvolvimento da capacidade para ensinar. Essa reflexão levou os autores a destacarem a importância do planejamento de práticas pedagógicas que coloquem o estudante no papel do professor, mesmo que dentro de uma situação simulada.

Ao ensinar, os professores lidam com diferentes exigências que requerem esforço e empenho. Mulholland e Wallace (2001) encontraram que experiências de sucesso de uma professora iniciante de Ciências – como conseguir ensinar determinado conteúdo e fazer os alunos participarem das aulas, entre outras – foram promotoras da autoeficácia, enquanto que experiências de fracasso – não conseguir promover a participação dos alunos e não conseguir desenvolver as atividades previstas – podem enfraquecer a crença.

Ao se considerar as experiências diretas como uma fonte de autoeficácia, Bandura (1997, p. 81, tradução nossa)⁵ revela que “o mesmo nível de performance bem-sucedida pode elevar, manter inalterada ou diminuir a autoeficácia percebida,

⁵ The same level of performance success may raise, leave unaffected, or lower perceived self-efficacy depending on how various personal and situational contributions are interpreted and weighted

dependendo de como o indivíduo interpreta e valoriza as diferentes contribuições pessoais e situacionais”. Sucessos conquistados de maneira fácil podem promover uma percepção positiva de eficácia equivocada, levando o indivíduo a realizar avaliações errôneas de sua capacidade. Dessa maneira, pode acreditar que é mais capaz do que realmente o é e, ao se deparar com obstáculos, desistir da atividade. Assim, sucessos que não requerem empenho geram um fraco senso de resiliência e também baixa capacidade de enfrentamento diante de entraves (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008).

Em relação ao esforço, é importante assinalar que as dificuldades, obstáculos e desafios ajudam a criar um senso de autoeficácia mais resiliente. Uma crença resiliente pode elevar o dispêndio de esforço, caso um imprevisto ou fracasso inesperado ocorra durante a realização de alguma atividade. De outro lado, empregar muito esforço, além do esperado, pode enfraquecer a crença de eficácia do professor se este a interpretar como falta de habilidade pessoal. Desse modo, é importante que as crenças de autoeficácia constituídas pelas experiências diretas proporcionem um nível de dificuldade adequado para o professor, principalmente quando a crença está em um estágio inicial de desenvolvimento (BANDURA, 1997).

Sabendo disso, os docentes universitários podem propor atividades de ensino que requeiram diferentes níveis de complexidade para os estudantes. Essa ideia vale igualmente para diretores e coordenadores pedagógicos, pois, estando numa posição privilegiada dentro da escola, podem identificar e direcionar atividades com diferentes níveis de exigência para os professores e, gradativamente, atribuir as mais difíceis para os professores novatos (AZZI; ROCHA, 2010; ELLIOT; ISAACS; CHUGANI, 2010).

O desenvolvimento das crenças de autoeficácia por meio desta fonte parece ser mais generalizável, pois, por meio da similaridade das tarefas, a capacidade para exercer outras atividades pode ser elevada (BANDURA, 1997).

2.3.2 – Experiência Vicária

A experiência vicária é, de acordo com Bandura (1997), a segunda fonte mais preponderante na constituição e fortalecimento da autoeficácia. Sua característica principal se dá por meio da observação de modelos sociais. Observar a própria ação

ou a ação de outras pessoas permite que o indivíduo avalie suas capacidades para determinadas realizações e aprenda novas habilidades e competências.

Essas experiências possibilitam avaliar o próprio desempenho em relação ao desempenho de outros, uma vez que “as pessoas se comparam às outras, como colegas de classe, colegas de trabalho e competidores, em situações similares, ou a pessoas engajadas num esforço semelhante, em outros ambientes” (BANDURA, 1997, p. 87, tradução nossa)⁶. Assim, o julgamento da autoeficácia por meio da experiência vicária pode variar, dependendo dos modelos de comparação escolhidos.

Em se tratando da docência, os professores são bastante expostos à aprendizagem por observação, uma vez que “foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...] antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais os novos professores, muitas vezes, assumem comportamentos, se não iguais, ao menos semelhantes aos de seus antigos professores, pois aprenderam que esses modelos são capazes de resolver determinadas situações. Destaca-se, nessa forma de aprendizagem, também o período do estágio, que possibilita ao futuro professor a observação de docentes no exercício da profissão.

Estudos sobre autoeficácia docente têm revelado que essa fonte de informação está mais ligada à formação inicial ou aos cursos de formação continuada do que à prática na escola propriamente dita (MULHOLLAND; WALLACE, 2001).

Na formação inicial, as experiências vicárias são importantes fontes de constituição da crença dos estudantes. Estes apontam que observar os colegas ensinando em *microteachings* foi a situação em que mais puderam aprender por meio da experiência vicária, uma vez que podiam ver diferentes estratégias de ensino colocadas em prática por seus pares (AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012).

No estudo de Atay (2007) com 78 futuros professores de língua estrangeira, as situações que se relacionavam com a experiência vicária estiveram ligadas principalmente com o papel do professor que recebe os estagiários na escola, chamado de professor colaborador. Para os estudantes com crenças mais elevadas, a parceria com o professor colaborador foi benéfica na maioria dos casos, sendo que a aprendizagem de estratégias de ensino e controle de turma foi o aspecto mais apontado pelos participantes. De outro lado, os estagiários com baixas crenças de

⁶ people compare themselves to particular associates in similar situation, such as classmates, work associates, competitors, or people in other setting engaged in similar endeavor

autoeficácia relataram que pouco aprenderam com o professor colaborador, porque não conseguiam estabelecer uma prática colaborativa com ele. Além disso, afirmavam que os professores eram pouco competentes com relação ao controle de sala e estratégias de ensino, uma vez que também apresentavam dificuldades nessas situações.

Johnson (2010), em estudo realizado com 25 futuros professores alfabetizadores, encontrou relações positivas da experiência vicária com o fortalecimento da crença de autoeficácia docente dos participantes. Os estudantes mencionaram que puderam, por meio da observação de outros professores, analisar as práticas efetivas de ensino para a alfabetização de crianças e, com isso, aprenderam diferentes estratégias de ensino. O destaque à aprendizagem pela observação esteve ligado às características do modelo, como a credibilidade, relacionada ao conhecimento e competência dos observados; às características e atributos físicos; e à capacidade de exteriorizar o pensamento e ações assumidas, uma vez que os modelos conseguiam verbalizar o pensamento, o planejamento, as reflexões para as tomadas de decisão e resolução de conflitos.

Quanto à ação profissional na escola, Mulholland e Wallace (2001) encontraram que além de poucas, as situações relacionadas às experiências vicárias foram também contributos negativos para a crença de autoeficácia da professora participante do estudo. Pelos relatos da participante, essas situações estiveram ligadas, de maneira geral, aos exemplos dados pelos professores experientes sobre como ensinavam, o que pensavam do ensino de ciências, a forma autoritária com a qual resolviam conflitos com os alunos e às estratégias “tradicionais” pelas quais ensinavam ciências aos alunos.

Para professores iniciantes, as experiências vicárias se mostram relevantes, uma vez que ainda têm poucas experiências diretas “disponíveis” para sua avaliação. Contudo, essas estão mais relacionadas à figura de um professor mentor/supervisor. (TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). De outro lado, para professores com mais tempo de profissão, a experiência vicária se mostrou apenas a terceira fonte de influência da capacidade de ensinar, sugerindo que, por terem mais tempo de docência e uma gama maior de situações de ensino vividas, as experiências diretas se tornam mais eficazes para sua avaliação de capacidade (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; MOHAMADI; ASADZADEH, 2012).

A aprendizagem por meio da observação permite que o professor aprenda algumas habilidades e competências sem necessariamente passar pela experiência direta para isso. Bandura (1977, 1997) identificou que as experiências vicárias podem ocorrer de várias formas: a) pela observação de modelos “ao vivo”; b) pela observação de vídeos; e c) pela auto-observação.

A primeira delas remete as situações de observação no momento em que a ação está ocorrendo. No caso de professores, essas podem ocorrer por meio dos estágios, quando os estudantes observam o professor da escola ensinando. A segunda forma de aprendizagem pela observação pode se dar por meio das mídias, seja via internet, televisão e produções cinematográficas. Nesse caso, devem ser selecionadas situações em que o modelo consiga atingir resultados satisfatórios por meio de estratégias adequadas àquele contexto. Outro fator importante é a verbalização dos pensamentos e ações, para que os observadores compreendam os motivos que levaram o professor (modelo) a agir daquela maneira (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

A auto-observação acontece quando o próprio indivíduo é tomado como modelo, observando filmagens de sua atuação, em que possa ser evidenciada a evolução de suas capacidades e habilidades. É importante que, num primeiro momento, sejam apresentadas situações de sucesso, pois são evidências concretas de que ele possui a capacidade necessária para certas realizações (BANDURA, 1997).

No entanto, as experiências de ensino pela observação são “geralmente mais fracas do que as diretas. [Porém] sob algumas circunstâncias podem se sobrepor ao impacto da experiência direta” (BANDURA, 1997, p. 88, tradução nossa)⁷. Algumas das circunstâncias apontadas pelo autor referem-se à similaridade física e/ou de competência entre observado e observador, entre a ação observada e a ação que será realizada, entre o ambiente em que o modelo está atuando e aquele em que o observador atua. Essas similaridades favorecem o interesse e a atenção do observador, levando-o a reter mais informações, moldar seus comportamentos e se motivar a agir de maneira semelhante à aprendida pela observação.

⁷ Vicarious experiences are generally weaker than direct ones, under some conditions vicarious influence can override the impact of direct experience.

2.3.3 – Persuasão Social

A persuasão social, geralmente ocorrida por meio verbal, se expressa em forma de *feedbacks*, avaliações, opiniões, elogios e críticas, ou quando alguém tenta convencer outra pessoa a realizar alguma tarefa, expondo principalmente a sua crença na capacidade do persuadido para realizá-la. Como aponta Bandura (1997, p. 101, tradução nossa)⁸, “é mais fácil sustentar um senso de eficácia, especialmente quando encontram dificuldades, se outras pessoas significantes expressam sua fé na capacidade do outro”. A persuasão também pode ocorrer como uma forma de avaliação social, uma vez que algumas práticas sociais podem indicar elevadas ou baixas expectativas quanto à capacidade de um indivíduo (BANDURA, 1997).

Durante a formação inicial, mais especificamente durante o estágio, as conversas, orientações e *feedbacks* de professores da escola, troca de experiências e discussões com colegas de sala, na universidade, sobre as situações vividas na escola, bem como o compartilhamento de informações e orientações dos professores universitários, são situações apontadas pela literatura como fontes de persuasão social (AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) evidenciam o valor das persuasões sociais para os professores novatos. Uma vez que esses têm pouca experiência com o ensino, orientações, elogios e *feedbacks* recebidos (de alunos, diretores, professores, entre outros) se destacam na avaliação que o principiante faz de sua capacidade para ensinar. No estudo de Tschannen-Moran e Johnson (2011), juntamente com as experiências vicárias, as persuasões sociais foram importantes para os professores. As persuasões, além de favorecerem a autoeficácia, podem contribuir para o sentimento de satisfação do docente, uma vez que os professores gostam de ser elogiados por suas realizações (IAOCHITE, 2007; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011).

No estudo de Hand e Stuart (2012) com 15 professores novatos de Educação Física, a contribuição das experiências de ensino ligadas ao papel do professor mentor teve seu impacto acentuado quando este realizava um acompanhamento próximo ao professor novato, oferecendo *feedbacks* e orientações mais precisos e construtivos. Além disso, os autores apontam que essas contribuições tiveram mais

⁸ It is easier to sustain a sense of efficacy, especially when struggling with difficulties, if significant others express faith in one's capabilities if they convey doubts.

valor para os professores participantes quando seu mentor era da mesma área de atuação, pois os novatos acreditavam que as orientações e *feedbacks* de seus mentores eram mais eficientes e concretos, o que os ajudou a melhorar suas práticas pedagógicas. Os autores sugerem a necessidade de outros estudos envolvendo a questão da mentoria, visto o importante papel desempenhado por esse professor mais experiente na constituição/fortalecimento da crença do professor novato.

Milner e Woolfolk Hoy (2003) realizaram um estudo com uma professora afro-americana recém-contratada em uma escola em que a maioria dos professores e estudantes são brancos. Nos resultados, identificaram que os estereótipos raciais se manifestaram como uma forma de persuasão social e, por conta disso, a professora recebeu poucas persuasões positivas. Pelo contrário, o isolamento, a evitação e as avaliações negativas dos pares foram as principais fontes de persuasão social para a participante. Em consequência, essas persuasões contribuíram para a percepção de sentimentos negativos, como a ansiedade e o *stress*.

As persuasões sociais também aparecem ligadas aos cursos de formação continuada. Martin et al. (2009) conduziram um estudo realizado com 47 professores de Educação Física durante um curso de formação continuada, e os resultados apontaram que as dicas e orientações acerca do uso de novas estratégias de ensino contribuíram para que os participantes do curso se sentissem mais seguros a utilizar os novos conhecimentos em suas aulas na escola. Dentre os participantes, os professores iniciantes foram os que apresentaram maiores elevações nas crenças de capacidade para ensinar Educação Física na escola. Esses resultados reforçam a ideia de que as persuasões sociais, quando feitas em condições favorecedoras, contribuem para elevar a percepção de capacidade do professor para ensinar, tanto dos professores novatos como dos experientes.

Corroborando esses indicativos, Devos, Dupriez e Paquay (2012) evidenciam que a mera ocorrência do encontro entre os professores iniciantes com seus mentores não é preditiva da autoeficácia. Em estudo com 110 professores iniciantes de uma região de língua francesa na Bélgica, os autores indicam que, mais que a quantidade de encontros, a qualidade das interações colaborativas entre os professores iniciantes e seus mentores foi preditora para a elevação da crença de autoeficácia dos novatos. No entanto, os autores ressaltam que os principiantes que diziam enfrentar muitos desafios ficavam com receio de uma avaliação negativa de seus supervisores, contribuindo negativamente para sua percepção de autoeficácia.

Esses resultados se coadunam com o postulado por Bandura (1977, 1997), pois, quando são persuadidas, as pessoas levam em consideração a competência e *expertise* da fonte persuasiva, visto que tendem a ser mais influenciadas quando alguém em quem acreditam possui certo domínio sobre a atividade a ser realizada. Assim, o crédito na fonte persuasora é essencial. De outro lado, a persuasão realizada deve ser condizente com a capacidade do persuadido, uma vez que, sendo incoerente, a persuasão se torna desacreditada.

No entanto, a persuasão social, por si só, é menos influente do que as experiências diretas e vicárias. Ela tem um papel motivador, que pode levar as pessoas a se aventurarem em atividades para as quais geralmente não teriam coragem, vontade, ou acreditam ser incapazes de fazer. Assim, a persuasão é importante nas fases iniciais do desenvolvimento de habilidades, pois, quando crenças de eficácia estão em desenvolvimento, esse tipo de fonte apresenta um poder mediacional notável em relação à motivação dos indivíduos (BANDURA, 1997; SCHUNK, 1984).

2.3.4 – Estados Fisiológicos e Afetivos

As pessoas tendem a avaliar a própria capacidade parcialmente pelas sensações psicofisiológicas que experimentam: medo, ansiedade, cansaço, dores, alegria, bom humor, etc. Por isso, para Bandura (1997), a quarta fonte de informação da autoeficácia são os estados fisiológicos e afetivos. Essas informações são especialmente úteis em atividades que requeiram algum esforço físico, o que não quer dizer que outras atividades não sejam também afetadas por essas percepções.

No domínio do ensino, os professores remetem a essas informações geralmente em dois momentos: durante a formação inicial, especialmente quando no princípio das atividades de ensino ligadas ao estágio, e também quando estão iniciando a carreira docente (MULHOLLAND; WALLACCE, 2001; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2013).

Na formação inicial, o estudo realizado por Oh (2011) revelou que os estados fisiológicos e afetivos estiveram relacionados principalmente com o fator manejo de sala, sugerindo que essa variável devesse ser mais bem trabalhada na formação inicial. Costa Filho e laochite (2013) encontraram que a dúvida e a insegurança para ensinar que os estagiários carregavam no início das atividades na escola, foram, com

o decorrer das experiências de ensino, se transformando em sentimentos positivos, possibilitando que eles se sentissem, então, preparados para ensinar na escola.

Nesses casos, os professores e futuros professores revelam que se sentem ansiosos e ao mesmo tempo inseguros quanto às suas primeiras práticas de ensino. Isso acontece pois, devido às poucas experiências autênticas de ensino que tiveram, ensinar em contextos diferentes levanta, nos professores, dúvidas sobre suas capacidades. Contudo, após as experiências bem-sucedidas – principalmente as primeiras –, as emoções negativas se transformam em positivas, fortalecendo a percepção de capacidade do professor (MILNER; WOOLFOLK HOY, 2003; DUFOR, 2012). No estudo de Milner e Woolfolk Hoy (2003), os resultados apontaram que sentimentos negativos como *stress* e ansiedade se relacionaram à persuasão social negativa que a professora recebia de seus colegas e pares dentro da escola em que trabalhava.

De outro lado, apesar de apreendidas, as percepções psicofisiológicas não parecem ter muita influência na capacidade dos professores iniciantes, como apontado por Mulholland e Wallace (2001). Nesse estudo, os sentimentos de apreensão e incerteza estiveram relacionados a uma troca repentina do guia didático da escola em que a professora iniciara sua atividade. Contudo, com o auxílio de uma professora com mais tempo de docência, os sentimentos passaram a ser despercebidos e a fonte da experiência direta se tornou a mais preponderante.

Outros fatores, como a cultura escolar, o medo de perder o emprego, cooperação dentro da escola, além dos fatores pessoais (por exemplo a personalidade), podem influenciar na interpretação das informações advindas dos estados fisiológicos e afetivos (HAND; STUART, 2012; MOHAMADI; ASADZADEH, 2012).

Sensações psicofisiológicas podem influenciar positivamente quando experimentadas e percebidas também de maneira positiva: bom humor, vigilância e serenidade, por exemplo. Assim, são encaradas como indicativos de preparação e capacidade. De outro lado, quando experimentam sensações negativas, como ansiedade, medo e dores, os indivíduos podem perceber-se menos capazes (BANDURA, 1997). Entretanto, o mesmo tipo de reação psicofisiológica pode ser interpretado de diferentes maneiras em diferentes situações. Tão importante quanto a quantidade ou os tipos de sensações que estão sendo percebidas, é saber qual o contexto em que ocorrem e qual a interpretação que está sendo dada a essas

informações. Por isso, Bandura (1997) aponta ser importante que o indivíduo saiba interpretar a sensação corretamente, de forma que possa fazer julgamentos acertados acerca de sua capacidade, por meio dos estados fisiológicos e afetivos.

Logo, os estados fisiológicos e afetivos não aumentam ou diminuem a autoeficácia por si só. Eles contribuem, juntamente com outros fatores, para uma avaliação momentânea da crença. Por conta disso, os julgamentos de autoeficácia realizados com base em outras fontes são mais fortes, “pois são mais confiáveis do que são as difusas e transitórias reações viscerais” (BANDURA, 1997, p. 110, tradução nossa)⁹.

2.3.5 – Integração das Fontes de Autoeficácia

Apesar de serem de naturezas diferentes, as fontes de autoeficácia não atuam independentemente umas das outras, uma vez que “essas fontes não possuem impacto direto sobre a crença; as informações são interpretadas [pelos indivíduos] integrando outras informações, como outras variáveis pessoais [...] e contextuais” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 153). Nem mesmo o valor atribuído pelas pessoas às informações advindas dessas fontes são iguais (BANDURA, 1997).

Em muitos casos, os indivíduos se baseiam mais em suas experiências diretas, principalmente quando já têm certa experiência com a atividade. Quando estão desenvolvendo novas habilidades e capacidades, podem basear seus julgamentos na observação do que outras pessoas conseguem realizar, ou seja, pela experiência vicária, ou avaliar sua capacidade pelo comentário de outras pessoas, na forma de persuasão. Ainda, em atividades que requeiram esforço físico, por exemplo, o mesmo indivíduo pode basear seu julgamento de capacidade levando em consideração o seu estado psicofisiológico. Segundo Bandura (1997), os indivíduos atribuem valor e avaliam o quanto cada informação presente nas fontes será considerada, ponderando sobre a natureza e o domínio da atividade a ser realizada.

Quando os indivíduos estão avaliando sua própria capacidade, as fontes de autoeficácia são integradas umas às outras de diferentes maneiras. Todavia complexa, sua integração pode assumir diferentes configurações, como assinala Bandura (1997). Entretanto, o autor acredita que deve haver algum processo comum

⁹ They are more reliably diagnostic of personal capabilities than are diffuse, transitory states of the viscera.

às pessoas no momento em que julgam suas capacidades. Como vimos acima, em diferentes circunstâncias uma fonte de informação se apresenta como mais influente, por exemplo, as experiências diretas para os professores mais experientes e, para os novatos, as experiências vicárias e persuasões sociais.

Entendendo o papel mediador da crença de autoeficácia na ação do professor, cremos serem necessárias investigações que explorem as fontes de constituição dessa crença, em especial dos professores iniciantes. Acreditamos que os resultados das pesquisas que apresentamos podem fornecer subsídios para se pensar em práticas pedagógicas na formação inicial, para que o impacto dos primeiros anos da carreira docente seja amenizado. Conhecer as situações e como essas são compreendidas pelos professores pode contribuir também para se pensar em propostas de formação continuada baseadas nos pressupostos do referencial teórico em questão (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; MULHOLLAND; WALLACCE, 2001; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). A isso, soma-se o fato de o referencial teórico, no contexto do professor iniciante de Educação Física, ainda ser pouco explorado (IAOCHITE, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

3 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS

Considerando os apontamentos anteriores, procuramos responder às seguintes indagações: a) quais são as experiências de ensino significativas para os professores em seu início de carreira ligadas à capacidade de ensinar?; b) Em que circunstâncias elas ocorrem?; e c) Há, nessas informações, indicativos que nos permitam fazer aproximações com as fontes de autoeficácia docente descritas na literatura?

Para buscar algumas respostas às questões acima, nosso estudo teve por objetivo:

- Identificar as experiências de ensino ligadas à capacidade de ensinar e que foram significativas para os professores em início de carreira;
- Descrever em que circunstâncias essas experiências ocorreram;
- Explorar, a partir dessas informações, elementos que nos permitam analisá-las à luz do referencial das fontes de autoeficácia docente já discutidas na literatura.

4 MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório de natureza qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). A característica exploratória deve-se à necessidade de conhecermos algo relativamente pouco estudado – situações significativas para os professores em seu início de carreira e sua relação com as fontes de autoeficácia –, com o propósito de nos familiarizarmos com o fenômeno, para entendê-lo de forma mais precisa.

O caráter qualitativo da pesquisa fundamenta-se na análise dos dados a partir do relato dos participantes, considerando as formas pelas quais esses professores interpretam e atribuem valor aos aspectos investigados. Esse tipo de pesquisa proporciona uma grande quantidade de informações que podem fornecer pistas acerca do objeto a ser estudado, cabendo aos pesquisadores o papel central nas escolhas dos caminhos a serem percorridos nas análises e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

4.1 – Participantes

O primeiro passo para a seleção dos participantes foi delimitar os critérios de inclusão. Estes, estabelecidos *a priori*, foram:

- a) ser licenciado em Educação Física;
- b) atuar como professor em escola da rede pública estadual paulista há, no máximo, cinco anos;
- c) ministrar aulas majoritariamente para o Ensino Médio. A preocupação com esse nível de ensino se baseou na perspectiva de que os desafios da prática docente se intensificam no Ensino Médio (DARIDO et al., 1999; PEREIRA; MOREIRA, 2005), e também nos indicativos de que professores que lecionam para esse nível apresentam menores crenças de autoeficácia (FREITAS; OLIVEIRA, 2010; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). Ademais, a escassez de estudos no campo da autoeficácia no cenário nacional aponta para a necessidade de pesquisas em diferentes níveis e contextos de ensino. Dessa forma, há uma demanda tanto para estudos sobre autoeficácia do ponto de vista do Ensino Médio quanto da Educação Física (IAOCHITE, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

Em seguida, levantamos, através do *site* da Diretoria de Ensino de Limeira¹⁰ (DER – Limeira), todas as escolas estaduais, no município de Rio Claro, que oferecem o Ensino Médio. Identificamos sete escolas, sendo uma delas localizada no bairro distrital de Ajapi. Como essa escola só oferece Ensino Médio no período noturno, não oferta aulas de Educação Física para esse nível de ensino.

Assim, apenas as seis escolas estaduais do município de Rio Claro que oferecem aulas de Educação Física para o Ensino Médio foram visitadas pelo pesquisador. Nesse primeiro contato, realizado em junho de 2012, encontramos quatro professores que atendiam aos critérios estabelecidos para a participação na pesquisa, os quais aceitaram participar do estudo.

Entretanto, em março de 2013, ao procurarmos esses professores novamente, agora para a realização das entrevistas, três deles haviam sido removidos para municípios distantes, pertencentes a outras regionais de ensino. Assim, a participação deles nesta pesquisa tornou-se inviável.

Procedemos, então, a uma nova busca nas escolas de Rio Claro, pois, se os professores haviam sido transferidos para outras cidades, outros professores, num movimento contrário, teriam vindo para Rio Claro. Nessa nova busca, encontramos apenas um professor iniciante. Dessa forma, somando-se ao professor que não foi transferido, tínhamos dois participantes que atendiam aos critérios de inclusão para a participação em nossa pesquisa.

Apesar de pesquisas qualitativas não requererem um grande número de participantes, optamos por buscar mais professores que pudessem participar da pesquisa. Assim, estendemos nossa busca pelas escolas da região da Diretoria de Ensino de Limeira. As cidades que respondem a essa diretoria são: Artur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis, Limeira, Rio Claro e Santa Gertrudes.

Por meio do *site* da DER – Limeira, foi possível identificar todas as escolas estaduais sob sua jurisdição. Assim, entramos em contato com cada uma delas por meio telefônico. Através desse contato, identificamos três docentes iniciantes que trabalham com o Ensino Médio em escolas localizadas nas cidades de Limeira e Artur Nogueira. Ao contatá-los, os mesmos aceitaram participar do estudo.

¹⁰ <http://delimeira.edunet.sp.gov.br/>

Portanto, participaram desta pesquisa cinco professores de Educação Física do Ensino Médio que trabalham em escolas da rede pública estadual paulista em três cidades da região da Diretoria de Ensino de Limeira, nomeadamente, Rio Claro, Limeira e Artur Nogueira. A cada um deles foi atribuído um nome fictício, de modo a atender aos requisitos éticos de não identificação. Suas características configuram-se de acordo com os dados da Tabela 1, que se segue:

Tabela 1 – Características dos participantes

Participante ¹¹	Gênero	Faixa etária	Conclusão da graduação	Anos de atuação	Número de escolas em que já atuou	Cidade em que ensina atualmente	Número de escolas em que atua
Dimitry	Masculino	27	2008	5	8	Rio Claro	2
Nair	Feminino	34	2003	3	4	Artur Nogueira	1
Kate	Feminino	29	2010	3	5	Limeira e Araras	2
Diana	Feminino	32	2007	5	+ de 6	Rio Claro	1
Robert	Masculino	50	2011	2	4	Limeira e Santo André	2

A idade média dos participantes é 34,4 anos, sendo que o mais novo deles tem 27 anos e o mais velho, 50 anos. Todos os participantes da pesquisa se graduaram em instituições privadas e iniciaram a docência no ensino público imediatamente após a conclusão da graduação. Contudo, a participante Nair, após passar 2 anos lecionando no Ensino Fundamental (2004 e 2005), se desligou da escola e se dedicou ao trabalho em academias, onde permaneceu até o final de 2011. Em 2012, voltou a atuar na Educação Básica, em escola pública, agora como professora efetiva no quadro de magistério do Estado de São Paulo.

4.2 – Procedimentos

Os procedimentos a seguir visam retratar a ocorrência e ordenação dos caminhos percorridos no processo de coleta e análise dos dados.

¹¹ Nomes fictícios foram adotados para preservar a identidade dos participantes

4.2.1 – Entrevista Semiestruturada¹²

A seleção e a construção do instrumento para coleta de dados utilizado nesta pesquisa foram apoiadas nas indicações da literatura de investigação sobre autoeficácia docente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; IAOCHITE, 2007), como também em literatura sobre uso de entrevistas em pesquisas qualitativas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Optamos pela utilização da entrevista semiestruturada, pois, não atendendo a estruturas rígidas de controle, assume um caráter mais próximo de uma conversa e favorece a criação de um clima mais confortável para que o entrevistado responda às indagações do pesquisador (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNEJDER, 2001). Além disso, “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40).

Primeiramente, realizamos um estudo teórico sobre o tema e, a partir desse estudo, elaboramos as primeiras perguntas que, respondidas, dessem conta de elucidar os problemas propostos por nossa pesquisa. Em seguida, realizamos um teste piloto, que nos permitiu novas reflexões e direções para o roteiro da entrevista. Após as reformulações que se fizeram necessárias, o roteiro foi enviado a dois professores especialistas, sendo um em estudos sobre professores iniciantes, e outro no referencial teórico que escolhemos para a análise dos dados. A submissão do roteiro aos especialistas teve como objetivo a avaliação da pertinência, validade e clareza das perguntas. A versão final do roteiro da entrevista semiestruturada foi formulada levando em consideração a avaliação e as sugestões apontadas pelos especialistas.

Assim, a entrevista foi dividida em cinco temas, sendo o primeiro referente à caracterização pessoal do professor e da escola em que trabalha. O segundo tema é relativo ao início de sua carreira e o terceiro busca informações acerca das situações que foram significativas para o professor durante a sua vida profissional. O quarto tema refere-se à maneira como o professor integraliza as informações das experiências vividas para referenciar sua capacidade de ensinar Educação Física na

¹² Vide apêndices

escola, e o último diz respeito às circunstâncias e sugestões que poderiam ser dadas com vistas a que o professor se percebesse mais eficaz no exercício de sua atividade docente.

4.2.2 – Coleta de Dados

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, sendo aprovado sob o protocolo número 5413/2012. Respeitados os procedimentos éticos exigidos em pesquisas envolvendo seres humanos e com a anuência dos professores participantes, procedemos à coleta de dados, que ocorreu individualmente com cada um dos participantes, sendo o local e os horários selecionados por eles. O agendamento das reuniões foi realizado por meio telefônico.

No momento da coleta de dados, os objetivos da pesquisa foram apresentados, bem como a finalidade da entrevista e sua respectiva gravação em áudio. Os participantes, então, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³, em duas vias, que assegura o sigilo e o anonimato de sua identidade, como também a possibilidade de desistência de participação da pesquisa a qualquer momento. Em seguida, conduzimos a entrevista.

Devido à agenda dos professores participantes, as entrevistas ocorreram entre 19 de junho e 7 de agosto de 2013. A duração média de cada entrevista foi de 35 minutos.

4.2.3 – Análise dos dados

Com vistas a uma exploração mais aprofundada dos dados, lançamos mão de alguns elementos da análise de conteúdo, uma vez que possibilita compreender o implícito e o explícito das palavras enunciadas (MILES; HUBERMAN, 1994). Segundo Franco (2003), a análise do conteúdo é um processo de investigação dos atos comunicativos, que, em nosso estudo, são representados pelas entrevistas.

¹³ Vide apêndices.

Todavia, o emprego da análise do conteúdo requer alguns procedimentos sistemáticos, de forma a garantir a validade, confiabilidade e consistência dos resultados encontrados. Para pesquisadores iniciantes, pode ser um caminho longo e árduo, uma vez que se pode criar uma categoria para cada resposta dos participantes. Por conta disso, além das discussões, leituras e releituras, tanto do material coletado quanto da teoria que utilizamos como fundamento para a discussão, recorreremos também à utilização do *software*¹⁴ Nvivo (versão 10) para auxiliar nesse processo.

Na *pré-análise*, o primeiro passo, as entrevistas foram transcritas para arquivos digitais do *Microsoft Word* e em seguida organizamos o projeto na base de dados do *software*. Aqui, o que se faz, basicamente, é carregar as fontes de informação (os arquivos contendo as entrevistas transcritas) ao ambiente de trabalho do Nvivo, pois é a partir desses dados que se realizam as codificações, categorizações e posterior análise.

A seguir, efetuamos uma leitura flutuante – que nos permite, fundamentados na teoria, levantar hipóteses e questões norteadoras – com vistas a compreender os dados que tínhamos em mãos. Foi nesse momento que fizemos os primeiros recortes e estruturações das informações, para que fossem analisadas.

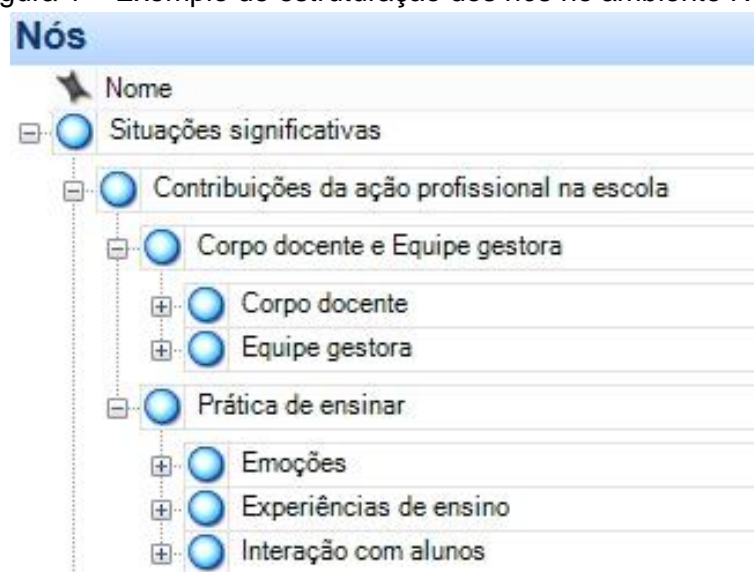
Durante a *exploração do material*, realizamos uma leitura exaustiva das entrevistas, a fim de verificar se as categorias levantadas na primeira leitura satisfaziam às indagações da pesquisa. Assim, com o suporte do Nvivo, criamos unidades de registro (“nós”). Nessa etapa, encontramos, nos relatos dos professores participantes, informações que se referiam, por exemplo, à “equipe gestora”, ao “corpo docente” e à “interação com os alunos”, como mostra a Figura 1. Outras unidades de registro, relativas a outros aspectos abordados em nossa pesquisa, também foram criadas.

O segundo passo foi a organização e sistematização das ideias, explícitas ou “escondidas” nos textos registrados nas entrevistas. Essas ideias foram selecionadas, codificadas e então sistematizadas em unidades de contexto – os dados que foram trabalhados –, de maneira que seu manuseio se tornasse mais fácil (MILLES; HUBERMAN, 1994). Assim, nossas unidades de contexto constituíram-se

¹⁴ Segundo Lage (2011), *softwares* desse segmento surgiram em meados de 1980. No Brasil, pesquisas recentes nas áreas das ciências sociais e da saúde, principalmente, têm se beneficiado do auxílio de *softwares* como suporte para apreciação de seus dados.

a partir do agrupamento das unidades de registro em temas como “Prática de ensinar” (Figura 1), entre outras. Com o auxílio do Nvivo, pode-se criar uma sequência de subnós que representou a sistematização das unidades de registro em unidades de contexto. Tal organização no ambiente do *software* foi representada pela “árvore de nós”, que organizou as unidades de maneira hierárquica (Figura 1). Tal arranjo requereu bastante atenção e diversas discussões, uma vez que nem todas as entrevistas expressavam as ideias claramente.

Figura 1 – Exemplo de estruturação dos nós no ambiente Nvivo



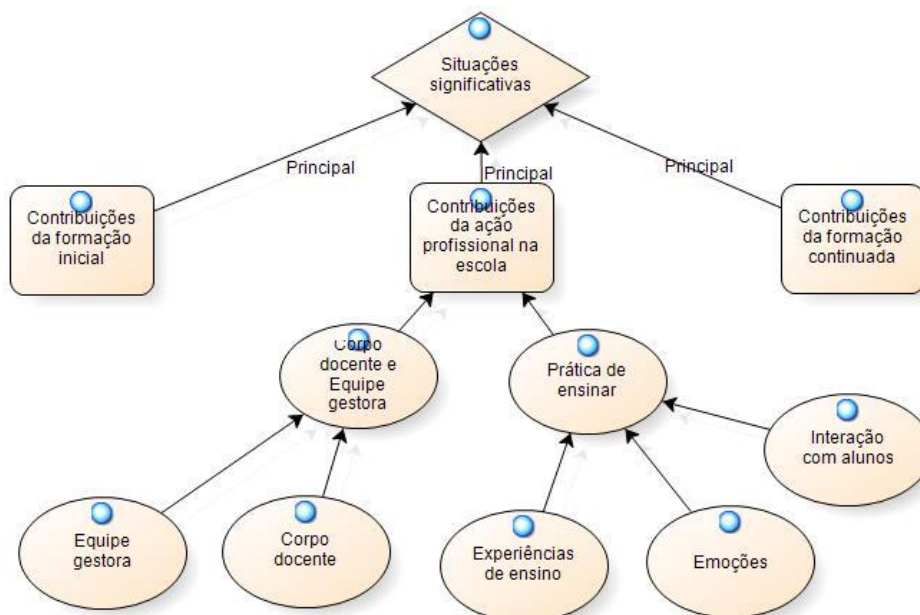
Fonte: Dados da pesquisa

O *tratamento dos dados, a inferência e a interpretação*, momento em que realizamos a categorização das unidades de contexto, foi o terceiro passo. Nesse sentido, as categorias de análise foram emergindo dos dados conforme nos aprofundávamos e nos apropriávamos do material em nossas mãos. Na verdade, as categorias emergem a partir

da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria [...] vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas (FRANCO, 2003, p. 59-60).

Nesse processo, o Nvivo possui uma ferramenta chamada “consulta”, que, como o próprio nome diz, permite que o pesquisador realize uma série de consultas

Figura 3 – Estrutura de categorias encontradas



Fonte: Dados da pesquisa

Na categoria *Contribuições da formação inicial*, encontram-se as experiências de ensino referentes ao processo de formação do professor. Esta categoria surgiu a partir das referências que os participantes fizeram sobre as atividades desenvolvidas durante a fase da graduação. Aqui foram encontradas menções sobre os estágios, as práticas de ensino dentro da universidade e conversas com professores da graduação.

As *Contribuições da ação profissional na escola* se referem às experiências de ensino apontadas pelos professores entrevistados que ocorreram em seu trabalho na escola. Situações de ensino, práticas desenvolvidas dentro da sala, conversas com alunos e relação com a equipe gestora são exemplos das situações que fazem alusão a esta categoria.

Por fim, ser professor significa estar em formação constante. Por isso, na categoria *Contribuições da formação continuada* percebemos que, em alguns momentos, os professores falavam sobre o que faziam para atualizar seus conhecimentos ou, então, sobre como preparavam as aulas. A partir das indicações dos participantes, encontramos experiências de ensino que remetem à formação continuada, como a participação em cursos (independentemente de ser obrigatória ou por iniciativa própria), como também os motivos pelos quais procuraram atualizar e/ou adquirir novos conhecimentos.

5 RESULTADOS

A seguir, apresentamos os resultados em quatro blocos, sendo o primeiro relacionado às contribuições da formação inicial, em que são descritas as experiências de ensino que os participantes apontaram como significativas; no segundo bloco, dividido em dois tópicos – as experiências relacionadas à prática de ensinar e situações ligadas ao corpo docente e à equipe gestora –, apresentamos as contribuições do trabalho na escola; no bloco seguinte, descrevemos as contribuições da formação continuada; e, por fim, no quarto bloco, exploramos possíveis fontes de autoeficácia, apresentando as experiências de ensino mencionadas pelos professores, relacionando-as às fontes propostas por Bandura (1997) e pelos estudos já realizados sobre essa temática.

5.1 – Contribuições da formação inicial

Os resultados revelam algumas experiências de ensino ocorridas durante a formação inicial, ou seja, durante a formação acadêmica do professor em âmbito universitário. Essas ocasiões relacionam-se, principalmente, ao compartilhamento de conhecimento com seus professores e à realização de atividades de ensino e observação decorrentes, especialmente, do estágio curricular. Essas experiências são apresentadas a seguir.

Toda profissão requer um corpo de conhecimentos que servirão de alicerce para a ação profissional. A aquisição desses conhecimentos demanda um longo período de formação que, por vezes, se dá por meio da formação acadêmica inicial. Diversos fatores e situações podem influenciar a formação dos futuros professores e, em determinados momentos, algumas podem assumir maior relevância do que outras, conforme a demanda enfrentada por eles.

Dois dos participantes desta pesquisa acreditam que as experiências da formação inicial foram importantes:

“a faculdade, o curso superior, ele deixa a gente apto a dar [aula]. A gente fica apto a trabalhar [...] você é capaz de fazer” (Diana).

“Então toda aquela didática que nós tivemos na faculdade, as práticas de ensino, toda a pedagogia que eu tive na faculdade, me levaram a entender que eu sou capaz de fazer isso” (Dimitry).

Quanto às experiências que contribuíram para a formação, a prática de ensino é destacada por três professores:

“as práticas de ensino [...] as aulas práticas na faculdade, onde nós recebíamos grupos de alunos, pra que pudéssemos fazer as aulas” (Dimitry).

“as experiências práticas que eu tive” (Diana).

“ela [professora do estágio] me deixava ajudá-la e deixava eu ministrar aulas” (Kate).

Isso nos revela que as experiências em que estavam no papel de professor, ensinando, mesmo que vividas em ambientes controlados (universidade), lhes forneceram informações para que se sentissem aptos a ensinar na escola.

De outro lado, nem todas as experiências de ensino vividas na formação inicial podem ser “transferidas” para as práticas no início da carreira:

“eu fiz estágio em escola particular. Aí é questão de material, de participação dos alunos, apoio da escola, tudo era bem melhor do que eu encontrei depois [na escola pública]. Então teve diferença na hora de fazer. Porque tudo que eu via ali, nem tudo funcionou quando eu vinha aplicar na prática” (Kate).

O relato de Kate nos permite perceber certa disparidade entre a escola privada – em que fez o estágio – e a escola pública, na qual exerce a docência. Essa disparidade manifesta-se a partir da falta de materiais disponíveis para ensinar, da falta de apoio da escola e da participação dos alunos, revelando a (precária) realidade das escolas em que ela trabalhou após a formação.

A aprendizagem, durante a formação inicial, é complexa, dinâmica e envolve uma gama de fatores que podem contribuir para o desenvolvimento e formação do futuro professor, ao possibilitar o aprendizado de diferentes estratégias de ensino para lidar com demandas distintas, conhecimento de variados contextos educacionais e desafios que poderão ser enfrentados e, assim, contribuírem para a reflexão sobre a própria prática.

Nessa direção, em alguns momentos, os participantes de nossa pesquisa apontam situações de troca de conhecimentos com os professores:

“eu lembro das apostilas, livros que os professores recomendaram, então eu gosto sempre de revisar” (Robert).

“conversa com os professores das práticas de ensino, aproveitando as experiências que eles já tinham também” (Dimitry).

É também possível identificar que observar um professor mais experiente durante o período de estágio foi significativo para a formação dos professores entrevistados:

“o estágio, eu acho que me ajudou bastante na questão de saber como lidar com os alunos mesmo. Eu fiz estágio de observação” (Kate).

“[nos] estágios de observação [...] tentava absorver o máximo do que estava sendo passado [pelo professor] e pensava nas minhas aulas no futuro, se isso daria certo ou não” (Dimitry).

Os estágios e práticas de ensino foram, nas falas dos participantes, momentos singulares ligados à formação inicial em que tiveram contato com a tarefa de ensinar, além de compartilharem experiências com outros professores. Corroborando essa ideia, dois participantes revelam que as experiências de observação e prática de ensino são importantes:

“é diferente você ir para a escola sem nunca ter visto nada, de quem fez o estágio ali” (Kate).

“essas poucas experiências dentro da faculdade ajudaram também como um alicerce para estar lá na escola” (Dimitry).

Em síntese, ao relatarem as experiências de ensino vividas durante a formação inicial que foram basilares para sua prática na escola, os entrevistados as ligam às situações em que estão representando a figura de professor ou observando professores mais experientes, sobretudo durante as práticas de ensino e estágio.

5.2 – Contribuições da ação profissional na escola

Ensinar não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, é complexa e envolve uma série de fatores que podem favorecer ou não a ação do professor. Podem, inclusive, nortear o caminho que o professor irá seguir na profissão.

Desse modo, na categoria ligada às experiências profissionais ocorridas dentro da escola, podemos distinguir duas dimensões: uma ligada às práticas de ensinar na escola e outra ligada ao corpo docente e equipe gestora. Na primeira, estão categorizadas as ações do professor ao ensinar, suas emoções e o retorno dos alunos. A segunda diz respeito ao ambiente em que o professor ensina, o apoio e visão sobre a Educação Física por parte de colegas e direção da escola.

5.2.1 – Ligadas à prática de ensinar

Ao mencionarem as experiências de ensino ligadas à atuação profissional na escola que, de alguma maneira, mobilizaram suas crenças de capacidade, as falas dos professores entrevistados remetem principalmente à ação de ensinar, às emoções que experimentaram antes e depois dessa ação e também às respostas dos alunos – geralmente em forma de expressões verbais de elogio à aula.

Com relação ao ensino propriamente dito, os participantes são unânimes em afirmar que a experiência do cotidiano docente em sala de aula é fundamental para nutrir a capacidade de ensinar na escola:

“as experiências foram muito válidas. Tudo que eu vivi através dos anos dentro do Ensino Médio [...] resumindo tudo, seria a experiência de estar dentro da sala de aula” (Dimitry).

“em tudo que você trabalha, não só na Educação Física, é importante você estar vivenciando a situação” (Kate).

“minha experiência ao longo desses anos [...] só trabalhando mesmo para você saber” (Diana).

“É mais a vivência do dia a dia” (Robert).

“É a experiência prática, exatamente” (Nair).

Os excertos acima nos mostram a importância que os professores depositam em suas vivências dentro da escola, indicando que esses são momentos de aprendizagem sobre a docência. Nos relatos dos participantes, pudemos identificar diferentes experiências ligadas ao ensino na escola. Dentre elas, as práticas exitosas são apontadas por dois participantes:

“com o Ensino Fundamental já experimentei muita coisa que deu certo [então] Estou tentando pegar o que eu já tinha de bagagem no ensino

fundamental, e tentando aprimorar, e jogar mais detalhado no Ensino Médio” (Nair).

“Porque, quando você vê que está dando certo [...] Isso influencia bastante sim, principalmente se uma aula dá certo. Aí você usa essa aula como exemplo” (Diana).

Em contrapartida, nem sempre as primeiras experiências docentes são bem-sucedidas. Contudo, como relatam Dimitry e Robert, eventuais fracassos devem ser encarados como momentos de aprendizagem:

“Todo mundo tem tropeções, porém esses tropeços não podem servir como bloqueios, e sim utilizar isso também como uma forma de aprendizagem” (Dimitry).

“Eu já consegui aplicar isso [atividade] outras vezes e deu certo. Então eu acho que isso é um momento só” (Robert).

Corroborando a proposição dos dois participantes acima, Kate aponta:

“por isso que eu acho que só trabalhando que você vai aprender [...] Tudo na tentativa. Muitas aulas, vou mudando de vez em quando para ver o que funciona melhor. É onde eu vou perceber o que dá certo e o que não dá certo na aula, para depois eu estar mudando o que precisa” (Kate).

Assim, entendemos que mesmo que as práticas docentes em sala de aula não sejam bem-sucedidas, os professores principiantes podem tirar proveito e aprender, pois elas possibilitam reflexões e mudanças, de modo a superar obstáculos e atingir objetivos.

Quanto aos desafios e obstáculos enfrentados enquanto ensinam, a falta de materiais, segundo dois dos professores participantes de nossa pesquisa, é uma das principais dificuldades relacionadas a ensinar Educação Física na escola:

“é lógico que, se a gente tivesse um pouco mais de apoio financeiro do governo, seria mais fácil trabalhar [...] a gente não tem metade do que a gente consegue trabalhar. Não tem nem espaço físico para isso. [...] é difícil você conseguir colocar em prática o que você tem em mente quando você não tem condições” (Nair).

“uma coisa que ajudaria demais, e que falta, é material, espaço da escola mesmo, que você só tem a quadra [...] algumas atividades precisam de lugares diferenciados, e aqui dentro a gente não tem isso.

Então, se melhorasse essa parte, eu acredito que melhoraria muito mais, até na parte de incentivo dos alunos” (Kate).

Ensinar Educação Física com recursos limitados é apontado pelos participantes como uma situação frequente e inadequada. No caso da professora Nair, a falta de materiais para trabalhar é uma condição que afeta sua satisfação com a profissão:

“eu não vou dizer totalmente satisfeita, porque não é uma realidade que a gente sonha quando a gente está fazendo faculdade, [...] não estou totalmente satisfeita porque eu não tenho o material que eu gostaria de ter” (Nair).

Além da insatisfação, o início da carreira gera uma demanda emocional para o professor. Para os iniciantes, as experiências vividas dentro da escola fazem aflorar sentimentos até então desapercibidos que, com o início das atividades docentes, ficam em evidência:

“Quando você via que uma aula não dava muito certo, dava aquela abatida [...] No início, eu ficava um pouco bravo” (Dimitry).

“Para falar a verdade, eu estava bem preocupado. Porque eu achava, até então, não estaria preparado para ensinar para o Ensino Médio [...] Eu estava com medo de não saber, de não ser um professor capacitado. Estava com muito receio disso, de chegar na escola” (Robert).

“E tem dia que a gente chega meio desmotivado [...] Eu estou me sentindo um pouco frustrada [...] porque eu não consigo [sucesso], apesar de todos esses métodos que eu tento” (Nair).

“eu sou meio estressada, meio nervosa [...] se eu já estiver estressada, chego e vejo isso [indisciplina], eu fico mais estressada ainda, e o negócio desanda mesmo” (Diana).

De maneira geral, as reações como medo, sentimento de falta de preparo e abatimento, citados por Dimitry e Robert, por exemplo, se relacionam com as expectativas que os professores têm sobre suas primeiras experiências docentes, enquanto que frustração e *stress* parecem estar ligados à falta de estrutura (Nair) e ao comportamento dos alunos (Diana).

No entanto, com a vivência de novas experiências – de sucesso e de fracasso –, os sentimentos apontados pelos professores assumem uma percepção mais positiva:

“[...] porque tem dia que eu vou estar mais calma” (Diana).

“Nessas experiências que eu estou tendo [na escola], eu me sinto mais motivada para estar fazendo as aulas para eles, aplicando as aulas” (Kate).

“quando a gente percebe o interesse do aluno [...] é bastante gratificante e é o que faz com que a gente tenha mais motivação para continuar” (Nair).

“Só que, quando eu comecei [...], percebi que eu tinha capacidade. [...] eu fiquei mais animado. Eu fiquei mais animado e senti mais confiança em mim [...] Porque você vê o resultado daquilo que você está fazendo.” (Robert).

A demanda emocional, apontada nos excertos acima, está presente na fala dos participantes e também pode ser considerada como um fator de influência nas percepções pessoais de capacidade para ensinar desses professores. Ademais, indicam que outras experiências de ensino estão imbricadas e são influenciadas pela prática do professor. Dimitry, Nair e Robert afirmam que observar a interação dos alunos com a disciplina e conteúdos propostos é gratificante. O reconhecimento por parte dos alunos e os comentários que eles fazem acerca das aulas são apontados por Diana e Dimitry. Assim, a interação do aluno, bem como seus comentários durante a aula, são experiências de ensino que os professores iniciantes percebem como importantes e mobilizam suas crenças de capacidade.

Ainda que a prática de ensinar e o *feedback* dos alunos sejam situações significativas para os professores que participaram desta pesquisa, dentro da escola existem outras situações que podem influenciar a compreensão de suas próprias capacidades para ensinar. Essas situações serão apresentadas a seguir.

5.2.2 – Ligadas ao corpo docente e à equipe gestora

Nesta categoria, indicamos as situações ocorridas no ambiente de trabalho, mas que não estão necessariamente ligadas diretamente ao ensino. A relação com o corpo docente e com a equipe gestora, como também o *status* da disciplina Educação Física no currículo escolar, são ocorrências que os professores iniciantes mencionam como importantes para o julgamento sobre sua capacidade para ensinar.

Kate percebe um certo menosprezo que professores de outras disciplinas demonstram em relação à Educação Física, apontando que

“veem a Educação Física como uma atividade que atrapalha a aula deles. Porque os alunos chegam atrasados, ou saem fora da aula. [Ou então] Quando a gente vai fazer alguma atividade, tipo jogos escolares, alguma coisa assim, eles são contra também, porque eles falam que atrapalha, e que vai tirar os alunos da sala deles [...] Não são muito a favor da Educação Física, acham que a aula é só pra ficar lá embaixo [na quadra] sem fazer nada”.

De outro lado, Robert tece comentários acerca dos professores da escola em que trabalha, mais precisamente, sobre a professora de Educação Física, que o

“ajudou muito. A professora mais antiga de casa, ajudou muito, me acolheu muito. Passa muitas dicas, atividades. [...] A professora já convidou para assistir aulas, explicou métodos que ela ensina nas aulas. Se alguma coisa não dá certo, como agir”.

Os dois excertos acima indicam direções opostas de como o corpo docente da escola pode influenciar o professor iniciante. Contudo, ambos os relatos parecem fortalecer a ideia da necessidade de um professor colaborador/mentor dentro da escola, uma vez que a mentoria pode contribuir com dicas e orientações, como também auxiliar os novatos na interação com os outros professores da escola.

Os participantes da pesquisa também apontam situações que envolvem a ação da equipe gestora. De maneira geral, os discursos de quatro professores remetem a experiências positivas:

“Eles [coordenação] tentam ajudar o máximo que eles podem, com compra de material, ou então conversando com os alunos, para ajudar a fazer com que eles entendam a importância da atividade física dentro da escola. [...] eles estão sempre ajudando. [...] sempre incentivando” (Kate).

“a coordenação e a direção são altamente abertos a conversas, opiniões, sempre perguntando o que pode ser feito para melhorar, se precisa de alguma ajuda. Então o canal é sempre aberto com eles [e] você se sente mais seguro quando você tá fazendo o seu trabalho” (Dimitry).

“quando eu faço uma aula, igual ao exemplo do ano passado [...] sobre a ginástica rítmica que eu fiz com o pessoal do sétimo ano. Eu recebi bastante comentários de elogio por parte da direção, da escola onde eu estava” (Nair).

“quando eu trabalhei no Ensino Infantil, minha coordenadora, a gestão da escola era muito rígida. Era muito rígida, ela cobrava, só que, ao mesmo tempo [...], te dava todo um apoio. O que você precisasse, elas

[membros da equipe gestora] estavam ali, apoiando ou orientando. Por causa dessa experiência anterior [...], agora não estou tendo dificuldade” (Robert).

Porém, nem todos tiveram experiências positivas. Diana destaca que

“uma pessoa da equipe gestora chegou em mim e disse assim: ‘você precisa aprender a trabalhar, vai ver a aula do Bento¹⁵ [outro professor da escola] para você ver como ele dá aula. Vai aprender a trabalhar’ Isso mexeu muito com o meu ego” (Diana).

Para Diana, as orientações e opiniões que mais têm valor são aquelas vindas de seus irmãos, que também são professores:

“Uma é professora, é pedagoga, e ela me ajudava muito, e eu tenho dois irmãos que são da área de Educação Física, e sempre que eu precisava e que eu preciso, eu recorro a eles [...] na maioria das vezes, acho que 98% das vezes [...] As orientações que eu tive [dos irmãos] também foram importantes” (Diana).

Diana afirma, ainda, que na escola em que trabalha não existe esse tipo de orientação. Por isso, ela recorre a profissionais que considera capacitados.

Em síntese, na categoria ligada às práticas de ensino na escola, os participantes apontam situações que remetem ao exercício docente, em que são assinaladas as experiências de ensinar aos alunos – mesmo sem os materiais adequados –, os resultados obtidos (positivos, na maioria, mas também negativos) e os sentimentos que surgem enquanto lecionam no Ensino Médio. Também encontramos experiências ligadas à atuação do corpo docente e da equipe gestora das escolas. Nesses casos, foram mencionadas situações que remetem ao “desprestígio” da disciplina e, ainda, discursos que nos direcionam ao apoio – e também à crítica – oferecido pela equipe gestora das escolas em que os professores entrevistados trabalham ou trabalharam. Por fim, encontramos que o apoio de outros professores (na família) também foi encarado como uma situação positiva de aprendizagem.

¹⁵ Preferimos dar um nome fictício para o professor mencionado, de forma a garantir seu anonimato.

5.3 – Contribuições da formação continuada

Os professores, quando estão iniciando suas carreiras, têm demonstrado certa preocupação com “o que” e “como” ensinar. Além disso, devido à falta de materiais e equipamentos, procuram por alternativas que possibilitem o ensino das práticas que haviam pensado e que são conteúdos constantes do “caderno do professor” – guia curricular do Estado de São Paulo.

Desse modo, uma das alternativas que os professores encontram para aumentarem seu repertório didático é a participação em cursos de formação continuada. Durante a entrevista, os professores fizeram menção àqueles oferecidos pelo estado e pelas Secretarias Municipais de Educação. Quanto ao Estado de São Paulo, a formação continuada caracteriza-se pela “Escola de Formação” – curso oferecido na modalidade de Educação a Distância (EaD), ligada ao concurso estadual para contratação de professores, desde o concurso realizado em 2009 (SÃO PAULO, 2009). Como os professores participantes desta pesquisa são concursados pelo estado, todos passaram por essa formação antes de ingressarem na escola. Todavia, nem todos apontam essa situação como relevante. Apenas duas professoras entrevistadas apontaram que os conteúdos aprendidos durante a “Escola de Formação” foram importantes:

“[Esse curso] me deu muito respaldo [...] eu tenho muita coisa na cabeça [...] a gente teve uma boa capacitação [...] para poder ingressar” (Nair).

“no curso de formação, mostra muitos vídeos, muita estratégia de aula [...] As informações que o curso de formação traz são importantes. Até no modo de planejar a aula, o que você vai fazer durante as atividades e tudo, são coisas que ajudam bastante, que te dá apoio” (Kate).

Entendemos, pelos excertos acima, que as práticas e propostas apresentadas durante o curso – por meio de vídeo-aulas – foram importantes para as duas participantes, uma vez que puderam ver exemplos práticos de outros professores ensinando. No entanto, Kate também afirma que

“é mostrado de um jeito que como se tudo ali fosse perfeito, se nada saísse fora”

Vemos, portanto, que nem tudo do que é apresentado no curso obrigatório oferecido pelo governo do Estado de São Paulo reflete a prática real das escolas. Apesar disso, Kate diz que as ideias centrais dessas vídeo-aulas podem ser aproveitadas, principalmente quando seguem o “caderno do professor”.

Além do curso preparatório oferecido pelo estado, também encontramos relatos que indicam a participação dos professores entrevistados em palestras e outros cursos, o que possibilita que pensem em aulas futuras, em práticas que podem dar certo ou não, e que, de alguma forma, parecem estar ligadas à capacidade para ensinar.

Kate revela que, quando era professora da rede municipal, cursos e oficinas eram oferecidos pela

“própria prefeitura, [que] levava a gente para oficinas práticas [...] de basquete, oficinas de vôlei, e quando você faz ali a aula prática, numa oficina de como estar ensinando, faz diferença. Porque depois você tem exemplos para trazer para cá” (Kate);

e que ensinar, na prática – mesmo que fosse para colegas de profissão, como acontecia nessas oficinas –, contribuiu com seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com a crença em sua capacidade para ensinar Educação Física na escola.

Do mesmo modo, a participação em cursos de formação continuada é importante para Robert, porque os professores do curso

“estão dando dicas [...] você conversa com outros profissionais da área, [são oportunidades de] orientações, de troca de experiências e orientações” (Robert).

Corroborando o que a participante Kate aponta sobre as experiências práticas, Robert também comenta:

“eu senti mais firmeza [...] Essas coisas são muito boas para ensinar, incentivar nossa capacidade. [...] alguns cursos a mais envolvendo atividade [...] principalmente prática, com outros profissionais da área. [E ainda] seria muito importante, se eu pudesse visitar outros professores dando aula”.

Diferentemente de cursos a distância, a possibilidade de fazer a parte prática do ensino nessas ocasiões também é um importante recurso para os cursos de formação continuada. Além da prática durante os cursos, observar outro professor *in loco* pode ser um caminho que propicie ainda mais o desenvolvimento do docente iniciante. Todavia, como apontado por Robert, essa não é uma circunstância presente em nenhum curso, nem mesmo dentro da escola em que trabalha. Por isso, ele mesmo toma iniciativas que contribuem para o seu aperfeiçoamento:

“Eu sempre dou uma pesquisada, por vídeos, que são muito importantes. [...] um vídeo em que a gente vê que tem um conteúdo, que é uma fonte boa de informação. [...] os vídeos me ensinam no método pedagógico, me auxilia muito, então você sabe, passo a passo, o que você vai fazer, as habilidades e tudo o mais” (Robert).

Desse modo, além das próprias experiências de ensino vividas dentro da escola, os professores novatos também procuram aumentar seus conhecimentos sobre como ensinar por meio da formação em serviço. No entanto, os participantes da pesquisa relatam situações majoritariamente ligadas à participação em cursos de formação continuada como um dos principais meios que se relacionam à capacidade para ensinar, aprender mais e aumentar os conhecimentos sobre o ensino.

Em síntese, percebemos que a formação continuada é entendida pelos professores participantes como um recurso que permitirá, por meio de vídeos, aprender estratégias de ensino sobre determinados conteúdos e temas. Isso nos indica que, mais do que uma perspectiva formativa, há também, nos cursos de formação continuada, a orientação e instrumentalização do professor.

Além dos vídeos, as orientações, dicas e experiências práticas de ensino (que, de acordo com alguns participantes, deveriam ser mais frequentes) nesses cursos também ajudam os professores a se sentirem mais confiantes para ensinar.

5.4 – Explorando possibilidades a partir das fontes de autoeficácia docente

Um dos objetivos deste estudo é de explorar possíveis fontes de constituição da autoeficácia docente, identificadas nos relatos de professores iniciantes de Educação Física, sobre as situações a que eles atribuem valor para julgar sua capacidade de ensinar na escola.

Neste tópico serão apresentadas algumas explorações e aproximações das experiências de ensino vividas pelos professores nas diferentes circunstâncias – formação inicial, trabalho na escola e formação continuada – com as quatro fontes de autoeficácia docente – experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos – postuladas pela teoria. Escolhemos expor os resultados em tópicos específicos para cada fonte de autoeficácia, pois acreditamos que essa configuração facilitará a leitura e a visualização dos resultados.

5.4.1 – *Experiências de ensino como fonte da experiência direta*

Em diferentes momentos da entrevista, os participantes relatam algumas ocorrências que podem estar relacionadas com a fonte da experiência direta. Essa fonte se caracteriza pela vivência, no caso de professores, de experiências práticas de ensino. Encontramos referências a essas situações quando os participantes mencionam episódios vividos na formação inicial e, também, com o trabalho na escola.

Das situações referentes à formação inicial, encontramos aquelas ligadas às

“práticas de ensino [...] as aulas práticas na faculdade [...] me levaram a entender que eu sou capaz de fazer isso” (Dimitry).

“a faculdade, o curso superior, ele deixa a gente apto a dar [aula, por meio das] experiências práticas que eu tive” (Diana).

*“ela [professora do estágio] deixava eu *ministrar aulas*. E daí é diferente você ir para a escola sem nunca ter visto nada” (Kate).*

Esses casos revelam que as oportunidades de praticar as atividades de ensino, seja na universidade ou na escola, foram situações positivas que, de certo modo, influenciaram a confiança desses professores em ensinar, uma vez que essas experiências são indicadas como um dos alicerces que fundamentaram o início das práticas de ensino desses professores.

Outra circunstância em que encontramos experiências de ensino relacionadas à experiência direta diz respeito ao trabalho do professor na escola, indicando a importância de aprenderem a ensinar com a prática docente. A título de exemplo, os participantes relatam que

“é importante você *estar vivenciando* a situação para você saber como você se sai, como você resolve. E aí, por isso que eu acho que só *trabalhando que você vai aprender*” (Kate).

“a *experiência de estar dentro da sala de aula* que te faz crescer” (Dimitry)

“só trabalhando mesmo para você saber [...] A *experiência do trabalho* ajuda bastante. [...] influencia bastante sim, principalmente se uma aula dá certo” (Diana).

“com a *vivência do dia a dia* [...] Eu percebi que eu tinha capacidade” (Robert).

Os resultados alcançados por meio das experiências diretas, para esses professores, se tornam fontes que mobilizam sua crença de autoeficácia. De fato, os participantes apontam que essas situações são importantes, pois seus resultados, neste caso, servem de base para outras práticas, como mencionado pelas participantes Diana e Kate:

“principalmente se uma aula dá certo, aí você usa essa aula como exemplo” (Diana).

“É onde eu vou perceber o que dá certo e o que não dá certo na aula” (Kate).

De outro lado, os relatos indicam que as experiências de fracasso devem ser vistas como oportunidades de reflexão a partir da própria prática, em um movimento que permita aos professores reestruturarem suas práticas e conhecimentos para, assim, traçarem novos planos de ação para ensinar seus alunos.

Em relação à formação continuada, encontramos apenas no relato da participante Kate relações com a experiência direta, quando ela menciona os cursos e oficinas práticas de que participou enquanto professora da rede municipal. A

“própria prefeitura levava a gente para oficinas práticas [...] de basquete, oficinas de vôlei, e quando você *faz ali a aula prática*, numa oficina de como estar ensinando, faz diferença” (Kate).

Ademais, esse é um direcionamento apontado pelo participante Robert, para quem os cursos deveriam oferecer, entre outros elementos, mais oportunidades para que os professores pudessem praticar o que aprenderam durante o curso:

“alguns cursos a mais envolvendo atividade [...] principalmente prática” (Robert).

Em síntese, as situações da formação inicial, mencionadas pelos participantes, que se relacionam com a experiência direta, são aquelas vividas nas práticas de ensino e também nas práticas docentes desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Ademais, as experiências de ensino advindas do trabalho docente na escola também se caracterizam como uma fonte de experiência direta.

Com relação à formação continuada, encontramos apenas direcionamentos às atividades práticas realizadas em cursos e oficinas, especialmente naqueles voltados a algum tipo de esporte coletivo. Contudo, destacamos a proposição do participante Robert, de que os cursos de formação continuada poderiam prever, em seus cronogramas, mais e variadas atividades práticas de ensino para os professores, como uma possibilidade de contribuir para a confiança dele e de outros professores.

5.4.2 – *Experiências de ensino como fonte da experiência vicária*

Das situações que são exemplos de fonte de experiência vicária, encontramos aquelas ligadas às circunstâncias da formação inicial e também da formação continuada. A experiência vicária se caracteriza por ser uma aprendizagem pela observação de modelos, nesse caso, professores. O modelo pode ser a própria pessoa ou um outro professor, e a observação pode ser “ao vivo” ou por meio de vídeos.

Na formação inicial, as situações de observação mencionadas pelos participantes, ocorreram durante o estágio, como afirmam Dimitry e Kate. O primeiro, por meio da observação de outro professor ensinando na escola, imaginou-se ensinando, antecipando o que poderia dar certo ou não em suas aulas, no futuro.

“[nos] *estágios de observação* [...] tentava absorver o máximo do que estava sendo passado e *pensava nas minhas aulas no futuro*” (Dimitry).

Para Kate, a professora com a qual teve a oportunidade de realizar seus estágios se mostrou um modelo competente e habilidoso, ao possibilitar a aprendizagem sobre o trato com o aluno. Como apontou Kate, era uma professora

que “sabia muito bem” lidar com os alunos e expunha “com clareza” as atividades que seriam realizadas:

“O estágio [de observação] me ajudou bastante na questão de saber como lidar com os alunos mesmo” (Kate).

Outra circunstância em que encontramos exemplos de fonte da experiência vicária diz respeito à formação continuada, especialmente pela observação de vídeos em cursos:

“no curso de formação, mostra muitos vídeos, muita estratégia de aula [...] são coisas que ajudam bastante, que te dá apoio” (Kate);

ou por iniciativa própria:

“Eu sempre dou uma pesquisada, por vídeos, que são muito importantes. [...] os vídeos me ensinam no método pedagógico, me auxilia muito, então você sabe, passo a passo, o que você vai fazer [...] Essas coisas são muito boas para ensinar, incentivar nossa capacidade” (Robert).

Todavia, nem todos os vídeos são aproveitados pelos professores, pois, do ponto de vista da participante Kate, alguns deles não refletem a realidade da escola em que ela trabalha. Robert aponta, ainda, que algumas práticas deveriam ser comuns em momentos de formação continuada, como a observação de outros professores em suas atividades de ensino na escola, pois essa também é uma maneira pela qual podem aprender. Além disso, o participante Dimitry menciona que

“assistir algumas palestras, ir a alguns cursos. Mas tudo que você absorve ali você [...] já pensa na sua turma se isso vai dar certo ou não”,

também se caracteriza como uma fonte de informação para ajudá-lo a pensar em suas práticas futuras.

Em síntese, quando os participantes se referem às situações da formação inicial, as experiências vicárias são evidenciadas, marcadamente ligadas ao estágio curricular, por meio da observação dos professores da escola. Ligado à formação continuada, o exemplo de experiência vicária se remete à observação de filmes (vídeo

de outros professores). Todavia, a observação nem sempre está vinculada aos cursos que participam ou participaram. Os participantes mencionam que assistem a vídeos de outros professores, principalmente quando estes últimos são competentes ou fazem parte de alguma instituição na qual depositam algum crédito. Esses vídeos, em sua maioria, são sobre práticas de ensino e possibilitam que, a partir da observação, os professores entrevistados consigam imaginar e planejar suas atividades.

5.4.3 – *Experiências de ensino como fonte de persuasão social*

A persuasão social, como vimos, pode ocorrer por meio das orientações, *feedbacks*, elogios e críticas, endereçadas a alguém, geralmente expressadas verbalmente e também pelas avaliações sociais. Pudemos explorar, a partir das falas dos professores entrevistados, algumas situações que remetem a essa fonte. Elas estiveram especialmente ligadas às circunstâncias da formação inicial e continuada, por meio das conversas e orientações dos professores da universidade e dos cursos e, no trabalho na escola, por meio da interação com a equipe gestora e também dos elogios e *feedbacks* dos alunos.

Na formação inicial, um exemplo que encontramos da persuasão social são os momentos de partilha de experiências entre os professores universitários e os participantes da pesquisa:

“*a conversa com os professores das práticas de ensino, aproveitando as experiências que eles já tinham também [...] Porque muitos dali [professores] trabalhavam também em colégios.*” (Dimitry);

e, ainda, as recomendações feitas pelos professores, como apontou Robert.

Quanto ao trabalho na escola, encontramos exemplos da fonte de persuasão social relacionados aos alunos da escola, aos outros professores e também à equipe gestora. Dos alunos, a persuasão social se faz presente quando os professores percebem sua participação e envolvimento nas aulas, gerando comentários e *feedbacks* a respeito das atividades desenvolvidas:

“aquilo que você ensinou, ou está passando para eles, *eles estão interagindo*, eles *estão participando*, está interessando a eles” (Robert).

“não sei o que passa na cabeça deles [...] porque quando você faz alguma coisa, *eles [alunos] ficam: “nossa, você sabe fazer isso?!”* (Diana).

“Eu creio que sou muito capaz, porque geram grandes debates. Eu percebo através do *feedback dos alunos*” (Dimitry).

Dessa maneira, a relação do professor com o aluno nos parece ser uma rica fonte de persuasão social dentro da escola, uma vez que é por meio dela que os professores podem, inclusive, avaliar as próprias aulas e estipular algumas regras de convivência na sala, entre outros fatores.

Outro exemplo de persuasão social no contexto escolar se faz a partir da relação com os demais professores e também com a equipe gestora:

“a coordenação e a direção são altamente *abertos a conversas, opiniões, sempre perguntando o que pode ser feito* para melhorar, [então] você se sente mais seguro quando você tá fazendo o seu trabalho” (Dimitry).

“Eu recebi bastante *comentários de elogio* por parte da direção, da escola onde eu estava” (Nair).

“O que você precisasse, elas [membros da equipe gestora] estavam ali, *apoiando ou orientando*. Por causa dessa experiência anterior, de um ano, eu me dei bem” (Robert).

De outro lado, essa relação pode assumir uma perspectiva mais conflituosa, como apontou Diana:

“uma pessoa da equipe gestora chegou em mim e disse assim: ‘você precisa aprender a trabalhar’” (Diana).

Quanto à persuasão social por parte dos professores, vemos alguns exemplos que podem ser positivos:

“A professora mais antiga de casa [...] *Passa muitas dicas [...] explicou métodos* que ela ensina nas aulas” (Robert);

ou negativos:

“outros professores [da escola] veem a Educação Física como uma atividade que atrapalha a aula deles [...] eles *falam que atrapalha*, e

que vai tirar os alunos da sala deles [...] *Não são muito a favor da Educação Física*” (Kate).

Percebemos, nesses casos, que a persuasão social feita pela professora da mesma disciplina apresentou uma característica de apoio, de suporte, enquanto que a persuasão dos professores de outras disciplinas parece ir em direção contrária, o que pode diminuir o senso de capacidade do professor.

Destacamos também o relato da participante Diana como exemplo de persuasão social, ao mencionar as orientações e conversas tidas com seus irmãos professores:

“Uma é professora, é pedagoga, e ela me ajudava muito, e eu tenho dois irmãos que são da área de Educação Física [...] *As orientações que eu tive [dos irmãos] também foram importantes*” (Diana).

A terceira circunstância em que encontramos um exemplo da persuasão social remete à formação continuada. Participar de cursos ou palestras, para além da aquisição do conhecimento, constitui-se em momentos em que

“*you converse com outros profissionais da área [são oportunidades de] orientações, de troca de experiências e orientações*” (Robert).

Por ocasião do curso ou palestra, os ministrantes constantemente expressam dicas e orientações para os participantes. No caso do participante Robert, essas dicas e orientações constituem-se em informações que o ajuda a planejar e organizar suas aulas.

Em síntese, encontramos um exemplo de persuasão social na formação inicial, por meio da conversa e troca de experiências com os professores da disciplina de prática de ensino, sendo atribuído valor devido à inserção desses professores também nas escolas de Ensino Básico.

Do trabalho na escola, encontramos exemplos de persuasão social por meio dos *feedbacks* e conversas com os alunos, que, do nosso ponto de vista, surgiram a partir das experiências diretas de ensino na escola; dos professores da escola, a persuasão pode assumir uma perspectiva positiva, por meio da orientação e dicas de estratégias de ensino, ou negativa, por meio de professores das outras disciplinas quanto à importância da Educação Física na escola; da equipe gestora, que orienta e

apoia as práticas dos professores, e também, como apontado pela participante Diana, das orientações que recebeu de familiares.

Da formação continuada, exemplos de persuasão social foram as orientações e conversas com os professores dos cursos ou palestras.

5.4.4 – *Experiências de ensino como fonte de estados fisiológicos e afetivos*

Em certos momentos da entrevista, identificamos, nos relatos dos participantes, exemplos que remetem aos estados fisiológicos e afetivos. Essa fonte se apresentou principalmente quando da atuação docente. Não conseguimos identificar, nos discursos dos participantes, exemplos dessa fonte durante a formação inicial e continuada.

Sentimentos e emoções – relativos aos estados fisiológicos e afetivos – parecem estar ligados às experiências diretas de ensino na escola, sendo que os sentimentos negativos referem-se, em sua maior parte, à sensação vivida *antes* de começar a ensinar. Portanto, medo, ansiedade e receio, por exemplo, refletem os sentimentos dos professores ao iniciarem as atividades docentes, e não seus sentimentos atuais, como mostram os trechos abaixo:

“eu estava bem preocupado. [...] eu achava [que] não estaria preparado para ensinar para o Ensino Médio [...] Eu estava com medo de não saber [...] Estava com muito receio” (Robert).

“Quando você via que uma aula não dava muito certo, dava aquela abatida [...] No início, eu ficava um pouco bravo” (Dimitry).

De outro lado, emoções positivas, como animação, entusiasmo e confiança, foram sentimentos referenciados *depois* da experiência direta de ensinar Educação Física na escola:

“Só que, quando eu comecei, [...] percebi que eu tinha capacidade. [...] eu fiquei mais animado. Eu fiquei mais animado e senti mais confiança em mim” (Robert).

Outras situações também se mostram desencadeadoras de sentimentos negativos, como ensinar com poucos recursos, ensinar para alunos que estão desmotivados ou desinteressados:

“não estou totalmente *satisfeita* porque eu não tenho o material que eu gostaria de ter” (Nair).

No entanto, também há exemplos de sentimentos positivos em decorrência da prática bem-sucedida, de modo que os participantes expressam sentimentos como entusiasmo:

“Nessas experiências que eu estou tendo, [...] eu *me sinto mais motivada* para estar fazendo as aulas para eles, aplicando as aulas” (Kate).

“quando você vê um progresso naquilo que você falou na teoria e eles conseguem colocar na prática, isso é *bastante gratificante* e é o que *faz com que a gente tenha mais motivação* para continuar” (Nair).

Percepções como entusiasmo, alegria e sentir-se apto são apontadas como situações positivas, enquanto que medo, receio, frustração e nervosismo, como negativas. Além disso, notamos que existe uma questão de temporalidade – *antes* e *depois* do início das práticas docentes –, sendo que as percepções mais negativas estão ligadas ao antes de ensinar, e as positivas, ao depois.

Outro exemplo dessa fonte, na escola, vem da interação do professor com a equipe gestora. Identificamos, na fala do participante Dimitry, que o apoio da coordenação da escola em que trabalha o faz sentir-se mais seguro, uma vez que tem liberdade para expressar suas opiniões e também solicitar materiais para suas aulas.

Assim, encontramos mais exemplos de fontes de estados fisiológicos e afetivos ligados ao trabalho na escola, principalmente motivados pela prática de ensinar. Em menor proporção, encontramos relatos que se referem a sentimentos positivos por conta do apoio da equipe gestora da escola.

6 DISCUSSÃO

Nesta seção, serão discutidos os resultados que se destacaram, ao olhar do pesquisador, que respondem às perguntas da investigação. Assim, este capítulo se divide em três aspectos, sendo o primeiro ligado às circunstâncias da formação inicial, em que serão discutidas as contribuições e as fontes de autoeficácia encontradas nesse período; o segundo está relacionado à prática profissional na escola, que engloba a prática do professor, o corpo docente e a equipe gestora da escola; e, por fim, o terceiro aspecto, no qual serão discutidas as contribuições da formação continuada, bem como os exemplos de fontes de autoeficácia.

Quanto às contribuições da formação inicial

Das situações apontadas pelos professores participantes, encontramos algumas ligadas à formação inicial, em especial aquelas ligadas ao estágio curricular e às práticas de ensino. Nas entrevistas, elas foram mencionadas, de maneira geral, como positivas para a formação profissional, sendo assinaladas por um dos participantes como um dos alicerces da prática pedagógica no início da carreira.

Garcia (1999) aponta que professores principiantes geralmente são críticos quanto à sua formação, de forma a culpabilizá-la por seus fracassos durante o primeiro ano docente. Ao contrário do que encontrou esse autor, os professores participantes desta pesquisa apontam situações positivas quanto à formação inicial, ainda que essas se restrinjam às experiências vividas nos estágios supervisionados e práticas de ensino. Dessa forma, concordamos com Ferreira (2005) que percebeu que conforme os professores iniciantes adquirem experiência e passam a refletir sobre suas práticas, as críticas dão lugar a perspectivas mais positivas quanto à própria formação e atuação, uma vez que os participantes da pesquisa são professores que, apesar de iniciantes, já possuem pelo menos um ano de experiência docente. Essa experiência se torna, nesse momento, suficiente para que as percepções quanto à prática e à formação assumam uma perspectiva positiva.

Dentre as situações mencionadas pelos professores, encontramos aquelas vividas no estágio e nas práticas de ensino, especialmente as que se relacionam com as experiências práticas de ensinar. No campo da formação docente, estudos recentes vêm apontando que o estágio é um momento significativo e singular da

formação do professor, uma vez que permite os primeiros contatos com o futuro ambiente de trabalho, colocar em prática e testar o conhecimento adquirido e, quando bem orientados, o exercício da reflexão a partir da prática, entre outros fatores (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; PIMENTA; LIMA, 2011; SOUZA NETO et al., 2012).

Do ponto de vista da autoeficácia docente, identificamos que, ligados à formação inicial, os relatos dos participantes sobre as experiências de ensino mais significativas parecem trazer indicativos que se aproximam das fontes de experiência direta e experiência vicária, como também apontam os estudos de Woolfolk Hoy e Spero (2005), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007), Silva, Iaochite e Azzi (2010) e Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012).

Nesses casos, os futuros professores baseiam seu julgamento de capacidade nos resultados obtidos durante o estágio e, portanto, nas experiências de ensinar, de colocar em prática o que aprenderam nas aulas “teóricas” e com a participação dos alunos, para citar alguns exemplos. Esses resultados também reforçam a ideia de que, no decorrer do estágio, as experiências diretas serem evidenciadas como uma fonte de constituição da autoeficácia docente dos futuros professores (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2013). Contudo, há que se observar que em alguns casos, essas experiências podem não estar suficientemente adequadas aos professores em formação, como menciona Kate, ao revelar que encontrou um contexto profissional muito diferente daquilo que ela havia vivenciado durante o estágio supervisionado.

Isso nos chama a atenção para a necessidade de se repensar como os estágios e as práticas de ensino realizadas no decorrer do estágio supervisionado são desenvolvidos (SOUZA NETO et al., 2012). É necessário haver uma boa orientação e acompanhamento desses estudantes. Além disso, apontamentos da literatura alertam sobre a necessidade de que o poder público assuma um compromisso efetivo com o ensino, elaborando propostas adequadas e reais de ensino, intervenção e investimento na carreira profissional docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Além das experiências diretas, as vicárias e a persuasão social estiveram presentes no julgamento de capacidade dos participantes Dimitry e Kate. Todavia, nesses casos, apenas as experiências vicárias foram ligadas ao estágio na escola,

enquanto que a persuasão social esteve ligada à troca de experiências com os professores universitários, quando os professores iniciantes ainda eram estagiários.

Observar outros professores ou mesmo colegas de classe ensinando, também são maneiras efetivas de, durante a formação inicial, fortalecer as crenças dos futuros professores (ATAY, 2007). Do mesmo modo, os *feedbacks*, orientações e avaliações dos professores, além da troca de experiência com os colegas, também são fontes importantes para os professores em formação, uma vez que podem “conhecer” outras realidades ou, ainda, analisar suas próprias realizações por meio das realizações de seus colegas (MARTIN et al., 2009; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

No entanto, alguns fatores se fazem necessários para que essas fontes tenham maior impacto. Os participantes mencionam que a experiência do professor da universidade e da escola, suas competências e posturas profissionais foram características importantes que os fizeram despender maior atenção aos conteúdos ensinados e observados, sendo isso relevante para o início da prática como professores.

De outro lado, as experiências vividas durante o estágio ganharam destaque na fala dos participantes, pois, para eles, essas foram as experiências da formação inicial que mais se aproximam de sua prática docente atual. De fato, estudos sobre a autoeficácia docente têm revelado que o momento do estágio é fundamental para construir crenças elevadas nos estudantes e, conseqüentemente, elevam a motivação e o comprometimento para ensinar, entre outros fatores (ATAY, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

Além do estágio supervisionado, a regulamentação para a formação do professor em Educação Física no Brasil (BRASIL, 2004) prevê a prática como componente curricular, como um momento de integração entre a realidade discursiva e a realidade pragmática (SARTI; BUENO, 2007). Contudo, da maneira como vem sendo realizada, se desarticula com os demais saberes da formação inicial (SOUZA NETO et al., 2012), contribuindo para a “perpetuação” de crenças e valores dos professores sobre a docência, aprendidas durante os longos anos de escolarização (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Assim, faz-se necessário que programas de formação inicial procurem articular melhor os componentes curriculares, promovendo uma formação integral e mais próxima da escola e da prática docente, de tal modo que contribua para que futuros professores possam aprender a ter um controle maior sobre seus pensamentos e

ações. Para isso, devem procurar, entre outras ações, planejar práticas que envolvam os estudantes no papel de professores, incentivar o contato do estudante com a escola o mais cedo possível, aumentando o convívio com os pares, conhecendo as diferentes atribuições escolares. Essas ações, segundo Souza Neto et al. (2012), em conjunto com a orientação dos professores universitários e das escolas, são caminhos que podem ajudar o futuro professor a pensar e refletir sobre suas práticas.

Quanto à prática profissional na escola

As situações que remetem às circunstâncias de ensino na escola são as mais preponderantes nos relatos dos participantes desta pesquisa. Diferentemente das referências positivas à formação inicial, os professores também citam experiências negativas e/ou desafiantes. Além delas, situações ligadas ao corpo docente da escola e à equipe gestora serão discutidas mais adiante.

Identificamos, nos relatos dos participantes, que as atividades advindas do exercício da prática docente são as situações mais marcantes para os professores, principalmente aquelas interpretadas como bem-sucedidas, o que se coaduna com a literatura (FEIMAN-NEMSER, 2001; FERREIRA; REALI, 2009; GARCIA, 2010). Esse é um fato que deve ser interpretado com atenção, pois quais parâmetros os professores utilizam para avaliar uma prática bem ou mal sucedida? No caso dos participantes deste estudo, percebemos, em seus relatos, que essa avaliação é baseada nos *feedbacks* e participação dos alunos, denotando que os alunos têm grande influência na percepção de capacidade dos professores.

Essas são dúvidas que surgem, pois, devido à inserção abrupta na carreira docente e ao fato de assumirem geralmente as turmas mais conflituosas, os professores novatos precisam encontrar meios pelos quais consigam gerir suas demandas. Nem sempre as direções escolhidas serão as melhores, mas os ajudarão a sobreviverem durante o período mais crítico da carreira docente (FLORES, 1999; FEIMAN-NEMSER, 2001). Desse modo, as situações percebidas como exitosas poderão ocorrer com maior frequência e se tornarem a base para as práticas futuras desses professores, sendo repetidas ao longo dos anos.

Diante disso, é desejável que esses professores novatos não enfrentem demasiados desafios logo em suas primeiras experiências docentes, pois, uma vez estruturadas, essas informações serão também fontes para a avaliação de

capacidade dos professores, determinando inclusive a dedicação do professor ao ensino (FLORES, 1999; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001).

Quanto às experiências de ensino encontramos, nos relatos dos participantes, indicativos de que algumas delas se aproximam das fontes de experiência direta, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos, conforme alguns estudos sobre autoeficácia docente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; IAOCHITE, 2007; ALVARENGA, 2011). Em se tratando da crença de professores iniciantes, alguns estudos revelam que as experiências diretas são eminentes (MULHOLLAND; WALLACE, 2001; OZDER, 2011), enquanto que em outros estudos, são as experiências vicárias que se destacam (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, 2007; DUFOUR, 2012).

No entanto, nesta investigação, destacam-se as experiências diretas e os estados fisiológicos e afetivos oriundos da prática docente, como também a persuasão social, ligada principalmente ao corpo docente e à equipe gestora da escola. Esses resultados indicam que, de fato, o ambiente escolar, bem como as ações da equipe gestora, podem influenciar a percepção de capacidade dos professores, sobretudo, dos iniciantes (DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012; GUERREIRO-CASANOVA, 2013).

A literatura aponta que a avaliação de capacidade é constante e que, para cada nova situação – nesse caso, as experiências vividas na escola –, também existe uma nova avaliação de capacidade. Acreditamos que as novas experiências de ensino vividas na escola estejam mais em evidência para os participantes do que aquelas ligadas à formação inicial. Assim, as práticas docentes mais recentes e exitosas, frutos do próprio esforço e dedicação, parecem assumir maior relevância em seu julgamento de capacidade, quando comparadas às situações da formação inicial, em que tinham o suporte e orientação de um professor.

Outra menção frequente dos participantes diz respeito às emoções e sentimentos que experimentam em relação à sua atividade docente. À luz do referencial da autoeficácia, essas podem ser exemplos da fonte de estados fisiológicos e afetivos. Diferentemente do que estudos sobre autoeficácia têm mostrado, essa fonte se destaca na fala dos participantes, quando exprimem sentimentos negativos como medo, ansiedade e receio, ou positivos, como entusiasmo e satisfação.

Estudos têm encontrado que essa fonte apresenta menor influência na constituição da crença do professor (TSCHANNE-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; IAOCHITE, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010). Todavia, em se tratando de professores iniciantes, pesquisas têm revelado que os sentimentos negativos são os mais percebidos, ligados principalmente à apreensão de iniciar as atividades docentes e às mudanças de currículo, livro didático ou orientações pedagógicas, controle e motivação dos alunos (MULHOLLAND; WALLACE, 2001; DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012). O próprio Bandura (1997, p. 110) aponta que julgar a capacidade pelos sentimentos é confuso, visto o caráter transitório e difuso das emoções.

Em contrapartida, estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes têm revelado que sentimentos como os apresentados pelos participantes de nossa pesquisa são comuns e percebidos principalmente no ano de inserção na carreira (VEENMAN, 1984; BORGES, 1998; FLORES, 1999; RANGEL-BETTI, 2001). Huberman (1992) já apontava essas emoções como uma característica do ciclo inicial da carreira docente. Enquanto o professor enfrenta desafios, a alegria de superá-los os ajuda a enfrentar os próximos obstáculos. Constituem-se, assim, naquilo que o autor chamou de período de exploração e de entusiasmo com a profissão.

Acreditamos que a fonte dos estados fisiológicos e afetivos foi desencadeada principalmente pela experiência direta de ensino, considerando a especificidade do contexto da disciplina de Educação Física. Os professores precisam, ao planejar e executar suas aulas com materiais escassos e inadequados, também estar atentos à participação dos alunos, à exposição corporal, possíveis acidentes, entre outros fatores, sobretudo no Ensino Médio. Essa condição levou os participantes a ficarem apreensivos quanto às práticas que iriam desenvolver em suas aulas, à organização dos materiais e atividades, e também os fazia duvidar de si mesmos. Tal influência se mostra evidente na fala de Nair, quando menciona que se sente frustrada e desmotivada para lecionar devido à falta de estrutura e material para suas aulas.

No campo da Educação Física, esses resultados convergem com pesquisas que revelam que a disciplina sofre com o descaso e com a falta de materiais e espaços adequados ao ensino, nas escolas públicas (GORI, 2001; DAMAZIO; SILVA, 2008; GARIGLIO et al., 2012). A falta de materiais também tem sido apontada como uma variável de influência da autoeficácia docente (CHESTER; BEAUDIN, 1996; IAOCHITE, 2007; HAND; STUART, 2012). Iaochite (2007) e Hand e Stuart (2012)

encontraram que a variável infraestrutura afeta negativamente as crenças de capacidade dos professores.

Além das situações de caráter prático, encontramos no relato dos participantes, aquelas ligadas às ações da equipe gestora e do corpo docente da escola. As ligadas à gestão da escola são apontadas como positivas, contudo, apenas no que tange ao controle de classe e compra de materiais. O descaso com a disciplina Educação Física, assumido pelo corpo docente da escola, foi apontado pelos participantes como situação negativa. Esses fatores contribuem para que os professores novatos se sintam isolados e desamparados (FLORES, 1999; FEIMAN-NEMSER, 2001; GARCIA, 2010).

No campo da Educação Física, esse isolamento parece ainda mais frequente e sombrio, uma vez que, além do desamparo, os professores também se deparam com a falta de reconhecimento da disciplina por parte da comunidade escolar – colegas, coordenadores, diretores, alunos e pais de alunos (GORI, 2001; FERREIRA, 2005, 2009; GARIGLIO et al., 2012). "Sozinhos" nesse caminho, acabam se frustrando por não atingirem os objetivos desejados, o que pode gerar pensamentos negativos de dúvida sobre suas próprias capacidades e até mesmo sobre o valor do seu esforço, dedicação e trabalho (GORI, 2001; FERREIRA, 2005).

Estudos têm retratado as experiências da equipe gestora e corpo docente com os professores iniciantes como ligadas à persuasão social (CHESTER; BEAUDIN, 1996; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; ELLIOT; ISAACS; CHUGANI, 2009; GUERREIRO-CASANOVA, 2013), sendo as ações assumidas por eles uma variável de influência na crença dos professores novatos. No que concerne aos participantes deste estudo, as principais influências da gestão e corpo docente também ocorrem por meio da persuasão social. Primeiro, desvalorizando a Educação Física como componente curricular, e depois, não oferecendo suporte nem orientação para os professores novatos. Acreditamos que as equipes gestoras das escolas estão em posição privilegiada e, por isso, devem conhecer quais as necessidades dos professores, principalmente as dos novatos. Assim, podem propor iniciativas para diminuir o atrito do professor iniciante com as tarefas da docência (ELLIOT; ISAACS; CHUGANI, 2010).

Quanto às ações do corpo docente, embora seja inegável que a colaboração entre professores auxilie o desenvolvimento do professor principiante, essa prática pouco ocorre dentro das escolas. Dessa forma, evidencia-se a necessidade e a

importância de um professor mentor e/ou supervisor para acompanhar o professor iniciante (FERREIRA, 2005; DUFOUR, 2012). O papel do mentor ou supervisor – professores que já possuem certa experiência com a docência – é comum no contexto norte-americano, apontado como uma variável de influência na crença dos professores novatos. Os estudos sobre autoeficácia indicam que, entre as possibilidades dessa “parceria”, está a aquisição de conhecimentos e competências, por exemplo, para lidar com as dimensões do gerenciamento da sala (MÉNARD; LEGAULT; DION, 2012). De acordo com Hand e Stuart (2012), os professores de Educação Física acompanhados por um mentor da mesma disciplina, tiveram suas crenças de autoeficácia elevadas e, por meio das trocas de experiências e *feedbacks*, se perceberam parte de um grupo docente comprometido com o ensino, também acreditando estarem exercendo um bom papel enquanto professores.

Esses resultados revelam a importância das vivências do professor iniciante dentro da escola, as quais afetam sua capacidade para ensinar. Sabendo disso, diretores e coordenadores das escolas em que os professores novatos são inseridos, deveriam procurar conhecer as dificuldades especificamente enfrentadas por eles, avaliar as necessidades e oferecer, considerando as fontes de informação para a constituição da autoeficácia, apoio e orientações que os auxiliem no desenvolvimento profissional, além de favorecer situações de colaboração entre eles e os demais professores, entre outras ações.

É necessário desenvolver práticas que fortaleçam a crença de autoeficácia docente do professor iniciante, uma vez que professores com elevadas crenças em sua capacidade para ensinar percebem os obstáculos da docência como desafios a serem superados, ao invés de evitá-los; sofrem menos com o “choque da realidade” no início da carreira e tendem a permanecer na profissão (CHESTER; BEAUDIN, 1996; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; HAND; STUART; 2012; HONG, 2012). Esses são alguns fatores que pesam para que políticas públicas e programas de inserção sejam elaborados e colocados em prática no que concerne aos professores principiantes. Há que se considerar, ainda, que crenças elevadas de autoeficácia também contribuem para o comportamento proativo do professor quanto à sua prática profissional, ou seja, eles procuram criar ambientes que promovam a aprendizagem e motivação dos alunos, buscam estratégias diferenciadas para ensinar e, conseqüentemente, seus alunos tendem a apresentar melhores resultados de

aprendizagem (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; GIBBS, 2003; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007).

Quanto à formação continuada

O conhecimento no campo educacional é dinâmico, amplo e plural. A formação inicial por si só não é capaz de oferecer uma formação integral ao professor, de modo a equipá-lo com todos os conteúdos e estratégias necessárias para ensinar. Devemos reconhecer também que esse não é o objetivo da formação inicial. Desse modo, alguns desses saberes e competências serão adquiridos e apreendidos com a experiência docente. Outros, entretanto, somente poderão ser alcançados por meio da formação continuada, como a participação em cursos, oficinas, *workshops* e palestras, entre outras. Destarte, a formação inicial é apenas o primeiro passo do desenvolvimento profissional docente, sendo esse um processo que perdurará toda a vida profissional do professor (GARCIA, 1999; 2010; FEIMAN-NEMSER, 2001).

Os professores participantes desta pesquisa relatam certa preocupação com o conteúdo a ser ensinado, de modo que um dos meios pelos quais podem aprimorar seus conhecimentos, aprender novas técnicas e estratégias e práticas pedagógicas, é a formação continuada, através das experiências que proporciona. Essas informações, apreendidas dos discursos dos participantes, refletem os resultados de pesquisa sobre professores iniciantes, em especial aquelas ligadas à Educação Física (DARIDO, 1999; GORI, 2001; FERREIRA, 2005; FERREIRA; REALI, 2009).

Um dos cursos de formação continuada mencionados pelos professores entrevistados é o promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, oferecido à distância e vinculado à última etapa do concurso de efetivação de professores (SÃO PAULO, 2009), realizado a partir de 2009. Por ocasião desse curso, a situação mais mencionada pelos participantes foi a possibilidade de assistir a vídeos de outros professores realizando práticas em diferentes escolas. Por meio desses vídeos, os professores puderam aprender e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, estratégias de ensino e também “ter contato” com conteúdos que teriam que ensinar, mas aos quais não estavam habituados. Ao que nos parece, pelo relato dos professores, essa foi uma experiência que ajudou na atuação prática, corroborando estudos sobre a formação e desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2005; MARTIN et al., 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; DUFOUR, 2012). Isso nos permite

inferir que se aliados aos pressupostos teóricos da autoeficácia, os cursos de formação continuada podem se aprimorar, por exemplo, promovendo situações práticas em que os participantes possam receber *feedbacks* e orientações sobre sua atividade de maneira mais efetiva, situações de observação (*in loco* ou por meio de vídeos) em que o participante identifique similaridades com o modelo do professor ou com a realidade do contexto apresentado, bem como orientá-los a como lidar com as situações próprias do contexto ao qual estão inseridos.

Experiências dessa natureza podem se configurar como informações que afetam a autoeficácia docente desses professores. Considerando o referencial teórico, assistir a vídeos de outros professores ensinando é um exemplo da fonte de experiência vicária. Ao se oferecer oportunidades dessa natureza, deve se levar em consideração também outros construtos, por exemplo, o que Bandura (1986) denomina de modelação, um processo de aprendizagem por meio da observação. Essa aprendizagem não significa imitação de um dado comportamento. Por meio de quatro processos cognitivos – processo de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais – o comportamento poderá ou não ser adotado pela pessoa, além de que, poderá ser ressignificado e diversificado de acordo com o contexto (BANDURA, 1986).

Quanto ao fortalecimento da crença de autoeficácia docente por meio de cursos de formação continuada, Martin et al. (2009) apontam que a fonte mais influente foi a experiência direta, enquanto que no estudo de Dufour (2012), foram as experiências vicárias. Contudo, esses estudos foram realizados em cursos de formação continuada ministrados presencialmente e em contextos de ensino diferentes. No caso dos participantes da presente investigação, o curso relatado por eles foi oferecido pelo Estado, sendo realizado majoritariamente à distância, o que, acreditamos, não possibilitou que os professores pudessem experimentar situações práticas dos conteúdos aprendidos. Ademais, enquanto participavam do curso, os professores ainda não estavam inseridos na escola, fator que contribuiu para a falta de experiências diretas.

Outra situação, agora relacionada às conversas e orientações proporcionadas pela participação em cursos de formação continuada, também pode ser lida como um exemplo de fonte da persuasão social. O participante Robert evidencia isso ao mencionar que as conversas e trocas de experiência com outros professores que participam do curso também foram importantes. Esse resultado se aproxima dos

apontados por Dufour (2012). No entanto, as persuasões relatadas por esse autor foram realizadas pelos professores que ministravam os cursos, e não pelos professores participantes. Assim, acreditamos que, para os professores que participaram desta investigação, as conversas e trocas de experiências entre os participantes do curso também se caracterizam como informações de persuasão social.

Os efeitos da persuasão social são de curta duração, especialmente se outras fontes que influenciam a autoeficácia não estiverem presentes (SCHUNK, 1984; BANDURA, 1997). Nessa direção e considerando a maleabilidade da crença em seu estágio inicial de desenvolvimento, quanto maior o número de experiências vividas pelos professores novatos, mais preciso e acurado será o seu julgamento sobre sua própria capacidade para ensinar. Diante disso, destacamos o apontamento do participante Robert, que se ressentia da falta de oportunidades de colocar em prática os novos conhecimentos sugerindo, ainda, que os cursos previssem, em seus calendários, oportunidades de prática e também de observação de professores atuando nas escolas.

Ensinar é um desafio. Aprender a ensinar também o é. Ambos perpassam a prática do professor, na medida em que ele aprende também ensinando e enquanto ensina. Essas aprendizagens são mais significativas no início da carreira, quando o professor se depara com situações reais, ainda não experimentadas na prática docente. Nesse sentido, os cursos de formação continuada contribuem principalmente com o aprender enquanto se ensina. De posse de novas estratégias e conteúdos, o professor iniciante sente-se mais seguro e motivado, fortalecendo sua crença pessoal de capacidade para ensinar na escola, nesse momento delicado da carreira docente (DUFOR, 2012).

Em síntese, quanto à formação inicial, apontamos o papel e importância do estágio supervisionado para a formação do professor, e, conseqüentemente, para o fortalecimento da crença de autoeficácia. Destaca-se ainda a importância das experiências práticas vividas na graduação, contudo, havendo a necessidade de melhor articulação entre os diferentes componentes do currículo da graduação e entre a universidade e a escola.

Quanto ao trabalho na escola, discutimos o valor e a importância das experiências práticas vividas por meio do exercício docente. No entanto, diferentemente do que vem sendo apontado na literatura sobre autoeficácia docente,

encontramos vários relatos dos iniciantes acerca dos seus sentimentos e emoções vividas na prática de ensinar na escola. Acreditamos que o destaque à fonte dos estados fisiológicos e afetivos deve-se ao contexto em que as aulas de Educação Física ocorrem.

De outro lado, corroborando alguns estudos, evidenciou-se a importância do apoio da gestão e do corpo docente da escola e, ainda, a possibilidade de mentoria e/ou supervisão para os professores iniciantes.

Concernente à formação continuada, as experiências vicárias foram as mais recorrentes nas falas dos professores, principalmente as que se dão por meio da observação de filmes de outros professores ensinando. Contudo, há de se considerar que o curso referido pelos participantes de nossa pesquisa é oferecido à distância. Em estudos internacionais, Dufour (2012) encontrou resultados semelhantes, no entanto, em cursos presenciais. Devido à maleabilidade da crença no período inicial da docência, recomenda-se que cursos de formação continuada procurem oferecer diferentes vivências para os participantes, de modo que, por meio delas, estejam aptos a realizar um julgamento mais acurado de suas capacidades.

7 CONSIDERAÇÕES

Nosso estudo procurou investigar, descrever e explorar relações com as fontes de autoeficácia docente, considerando as experiências significativas de ensino de professores de Educação Física em início de carreira. Conseguimos identificar algumas situações sem, no entanto, esgotarmos a discussão sobre o assunto.

Face à importância dos primeiros anos do magistério para os professores iniciantes e à suscetibilidade de influências às crenças de autoeficácia docente em seu desenvolvimento inicial, a constituição dessas crenças torna-se um desafio para as políticas de formação – inicial e continuada –, para as universidades e professores formadores, que devem formar docentes capacitados para lidar com a realidade da Educação brasileira. Assim, destaca-se o papel da autoeficácia no contexto da docência e, em especial, junto aos professores em início de carreira. No cenário atual, frente a todos os desafios que os professores iniciantes enfrentam em seus primeiros anos de docência, as influências negativas tendem a suprimir as positivas, o que enfraquece a crença dos professores principiantes.

Estudos sobre autoeficácia e fontes de autoeficácia no contexto internacional têm apontado a relevância e necessidade de pesquisas de caráter qualitativo, de modo que se possa encontrar elementos e informações que permitam melhor compreender o papel das experiências vividas para constituição dessa crença (HENSON, 2001; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; USHER; PAJARES, 2008; KLASSEN et al., 2010).

Com essas considerações em vista, procuramos, por meio deste estudo qualitativo, investigar e explorar, adotando o referencial teórico em questão (BANDURA, 1977, 1997), as situações que docentes de Educação Física iniciantes consideram como influentes em sua percepção de capacidade. Acreditamos que as experiências de ensino vividas pelos professores estão ligadas às fontes de constituição de autoeficácia.

No discurso desses professores, encontramos situações ligadas à formação inicial, ao trabalho na escola e à formação continuada. Em relação à formação inicial, identificamos que as experiências mais frequentes ocorrem no período do estágio. As situações práticas de ensino dentro da escola, sob orientação de um professor – este, mais experiente e considerado “bom” professor –, são mencionadas, bem como a

observação da prática desse docente orientador também é estimada como uma situação de aprendizagem significativa durante o curso de formação inicial.

Majoritariamente ligadas ao estágio supervisionado, as experiências de ensino da formação inicial são apontadas como positivas pelos participantes. O fato de os professores já possuírem certa experiência com a docência no momento da entrevista pode ter influenciado nessa direção. Contudo, outras investigações podem procurar relações entre as disciplinas do currículo e o estágio ou as práticas de ensino, como também investigar como os professores transformam as experiências da formação superior em fontes de informação para sua capacidade de ensinar.

Do ponto de vista das fontes de autoeficácia, sobressaem-se as situações ligadas à experiência direta de ensino e à experiência vicária, em relação à observação do professor da escola. Com menor frequência, surge a persuasão social, por meio das conversas com os professores universitários.

Destaca-se a importância da formação inicial para o exercício docente do professor iniciante, uma vez que, por meio das experiências vividas na universidade, os entrevistados puderam aprender pela observação e aplicação dos conhecimentos em situações práticas de ensino. No entanto, suas falas apontam para a necessidade de uma maior abertura para o diálogo que favoreça a orientação, em que o docente forneça *feedbacks* sobre o desempenho do aluno em situações de docência.

Com base nesses resultados, é possível pensar que os cursos de formação inicial também devam atentar para a constituição da crença do professor. Atenção especial pode ser destinada para os processos de estágio e práticas de ensino, uma vez que eles têm se mostrado importantes tanto para a aquisição de saberes e competências (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; PIMENTA; LIMA, 2011; SOUZA NETO et al., 2012), como para o fortalecimento da autoeficácia docente (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012).

Somente as experiências diretas não são suficientes para criar crenças robustas e resilientes, pois, quando começarem a ministrar aulas, os novatos serão colocados em diversas situações que ainda não experimentaram. A própria literatura aponta que, sob certas circunstâncias, outras fontes podem ser mais relevantes do que a da experiência direta. Por isso, planejar situações em que os futuros professores observem outros professores ou seus próprios colegas de turma ensinando, é uma

estratégia que pode trazer boas influências, desde que sejam bem elaboradas e orientadas.

Assim, os programas de formação inicial poderiam refletir sobre a articulação desse componente do currículo, visto que as pesquisas têm recorrentemente mostrado a importância da prática na formação do professor. Além disso, é papel dos professores da formação inicial, como também dos professores que recebem os estagiários na escola, pensar e promover práticas que possam efetivamente e intencionalmente contribuir, considerando as diferentes instâncias que compõem a formação inicial, para que os futuros professores se sintam confiantes e preparados para o exercício da profissão.

Quanto às experiências de ensino decorrentes do trabalho na escola que encontramos no discurso dos professores entrevistados, destacamos que as experiências práticas são importantes para eles; e que as ações assumidas pelo corpo docente e gestão escolar afetam a prática pedagógica dos professores e seus sentimentos e emoções quanto a ensinar na escola. Esses resultados se aproximam dos presentes nas pesquisas sobre esse tema (FERREIRA, 2005; OH, 2011; HAND; STUART, 2012).

Ressaltamos também o papel que a equipe gestora da escola tem nesse processo. Por estarem mais próximos do corpo docente, os coordenadores são profissionais que podem contribuir eficazmente para a formação continuada dos professores, sobretudo dos iniciantes, oferecendo suporte, orientação e promovendo práticas colaborativas entre o corpo docente. Espera-se que, quando bem desenvolvidas, essas práticas também forneçam subsídios para que os professores iniciantes enfrentem os desafios com mais confiança de que poderão ultrapassá-los. Assim, em conjunto com o corpo docente, os coordenadores devem pensar em práticas, dentro da própria escola, de forma que contribuam com o desenvolvimento dos professores novatos e da própria comunidade escolar.

Esta pesquisa não permitiu avanços nessa questão. Contudo, permite apontarmos que estudos nessa direção, considerando o referencial da autoeficácia, são necessários, uma vez que a compreensão dessas situações e suas influências na crença de autoeficácia do professor novato podem contribuir para a elaboração de programas de inserção à docência no cenário brasileiro, bem como para que o exercício da docência e de suas consequências seja refletido pelos professores, os quais podem assumir maior controle sobre seus pensamentos e ações futuras.

Distintamente do que investigações sobre autoeficácia docente vêm revelando, os participantes da nossa pesquisa recorrentemente mencionam sentimentos, ora negativos, ora positivos, sobre suas práticas, sobre as condições inadequadas de trabalho e, em alguns casos, sobre a ação do corpo docente da escola. A nosso ver, os professores novatos precisam aprender a interpretar essas emoções corretamente, pois emoções semelhantes podem assumir significados diferentes em situações distintas. Assim, interpretar corretamente o significado dessas situações contribui para que seus julgamentos de capacidade se tornem mais acurados.

Creemos que essas relações devem ser mais exploradas em estudos futuros, pois a compreensão dessas influências pode contribuir para se pensar em soluções práticas para auxiliar os professores novatos, além da proposição de programas de mentoria e/ou supervisão (FERREIRA, 2005).

A partir dos resultados apresentados, acreditamos serem necessárias maiores discussões nos âmbitos estaduais e federal no que se refere a investimentos, tanto do ponto de vista de um plano de carreira docente, bem como nas condições de trabalho dos professores. É possível pensar também na proposição de programas de inserção que aliem as trocas de experiência entre professores, coordenadores e diretores, visto que essas são práticas bem quistas para o professor novato.

As situações vividas por circunstância da formação continuada também se destacam na fala dos participantes desta pesquisa. Eles compreendem a importância desses cursos e mencionam sua participação em pelo menos uma oportunidade. Todavia, não notamos, em nenhum momento da fala desses professores, se esses cursos foram dirigidos a professores novatos ou não. Apenas observamos referências ao curso oferecido como parte integrante do concurso de professores do Estado de São Paulo e a oficinas práticas ofertadas por Secretarias Municipais de Educação.

A literatura recomenda, dada a importância dos primeiros anos docentes, que cursos de formação sejam oferecidos para os professores iniciantes, levando em consideração sua condição de novatos, orientando que, na medida do possível, essa formação ocorra dentro da própria escola (FERREIRA, 2005; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Desse modo, cursos de formação continuada, orientação e mesmo auxílio da administração da escola são iniciativas que podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor iniciante e também de sua crença de autoeficácia docente. Todavia, essa prática poderia ser mais efetiva se houvesse uma ação conjunta entre

universidades e programas federais, estaduais e municipais de formação de professores. O trabalho colaborativo entre universidade e escola nos parece possível e essa aproximação já tem ocorrido em alguns casos, por meio do estágio e de iniciativas públicas federais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e também estaduais – por exemplo, a residência pedagógica no Estado de São Paulo. Agora, mais um avanço se faz necessário em busca de melhor qualificação e formação docente. Esse é um desafio a ser superado.

Em relação às fontes de autoeficácia, é a da experiência vicária a que se mostra mais influente em relação aos cursos que os professores participam. No entanto, de acordo com o relato dos professores entrevistados, ela se dá exclusivamente por meio da observação de vídeos de outros professores demonstrando suas práticas pedagógicas e estratégias de ensino. Tal ocorrência se deu principalmente por meio do curso de formação à distância oferecido pelo Estado de São Paulo.

Dessa forma, questionamentos são endereçados às propostas de formação continuada, no sentido de provocar a reflexão sobre como e em que bases suas propostas são organizadas, quais seus objetivos e formas de avaliação do aprendizado dos participantes. Assim, metas devem ser repensadas, especialmente no que concerne aos cursos voltados para professores iniciantes, uma vez que influenciam na construção de concepções, valores, crenças e conhecimentos.

Uma vez que a conclusão da graduação representa uma ruptura repentina entre o professor iniciante e a universidade, há a necessidade de se pensar programas de formação continuada que aproximem novamente esse professor do universo acadêmico, por exemplo, por meio da extensão universitária. Dessa maneira, em concordância com os estudos aqui apresentados, políticas e programas de formação continuada, propostas de mentoria, supervisão e orientação profissional para professores iniciantes são bem vistas e podem ajudá-los em seu desenvolvimento profissional. Acreditamos ainda que a oferta de cursos de formação continuada possa ocorrer com maior frequência, respeitando o ciclo profissional em que os docentes se encontram, assumindo um caráter contextualizado com a realidade da prática docente do professor iniciante. Propostas voltadas para os professores novatos podem fornecer-lhes subsídios para adquirirem certas habilidades e competências necessárias para superar obstáculos, como também contribuir para o aumento da própria crença de capacidade para ensinar.

Devemos ressaltar, no entanto, que este estudo foi delineado e desenvolvido considerando os aspectos do construto do referencial da autoeficácia postulado por Bandura (1997). Por isso, não deve ser interpretado de maneira “descolada” da teoria social cognitiva, uma vez que o construto da autoeficácia, juntamente com outros determinantes, compõem essa teoria (AZZI; POLYDORO, 2006; IAOCHITE, 2007). Em diversos momentos da fala dos professores participantes, pudemos perceber aproximações com o construto da modelação. Isso se dá, por exemplo, quando a participante Diana menciona os atributos que ela considera importantes ao reconhecer seus irmãos (também professores) como modelos sociais mais importantes e significativos do que a coordenadora da escola em que trabalha. Ainda podemos elencar os apontamentos de Dimitry, ao revelar que as contribuições dos professores universitários que também lecionavam em escolas de Ensino Básico eram mais importantes, uma vez que os reconhecia como modelos sociais adequados devido à similaridade do contexto em que ensinavam.

Também devemos ser cuidadosos em relação à possibilidade de fazermos generalizações acerca dos resultados encontrados nesta pesquisa. Considerando o postulado pelo referencial teórico da autoeficácia, a atenção refere-se ao número reduzido de participantes e ao contexto de investigação. Uma vez que esta crença é de domínio específico, pesquisas no campo da educação têm recorrentemente apontado para a necessidade de investigações em diferentes áreas e contextos. Assim, os achados desta pesquisa podem servir como ponto de partida para outras investigações.

Devemos, portanto, apontar que os resultados aqui apresentados estão limitados ao contexto da pesquisa, ao número de participantes e à metodologia de análise empregada pelo pesquisador. Quanto à última, entendemos ser importantes as pesquisas qualitativas sobre este referencial, uma vez que elas permitem investigar, para além do já conhecido, aspectos que passariam despercebidos por outros métodos de análise. Por fim, acreditamos que novos estudos devam ser endereçados à temática da autoeficácia docente, em especial aos professores iniciantes e, principalmente, aos professores de Educação Física, por ser esta uma disciplina com necessidades específicas de espaço e equipamentos, dentre outras. Em conjunto com outras estratégias e abordagens metodológicas, novos estudos podem contribuir para o entendimento dos diversos fatores e variáveis que afetam e

alteram tanto o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física, como a constituição das crenças de autoeficácia docente.

À guisa de conclusão, esperamos que este estudo traga contribuições para próximas investigações dessa temática, de modo que possamos ir além no conhecimento do ser humano/docente – suas crenças de capacidade, seu comportamento, suas expectativas, suas frustrações – e buscarmos estratégias de formação de professores com excelência. Isso poderá ocorrer na medida em que as investigações estiverem vinculadas ao referencial teórico apresentado neste estudo, bem como comprometidas com a formação e o desenvolvimento profissional de professores que considerem o cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011, 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000789633&fd=y>>. Acesso em: 09 abr. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ATAY, Derin. Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. **Teacher Development**, v.11, n.2, p. 203-219, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13664530701414720#preview>>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- AYDIN, Sevgi; DERMIRDÖĞEN, Betül; TARKIN, Ayşegül. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 21, n. 1, p. 203-213, 2012. Disponível em: <<http://ejournals.ph/index.php?journal=TAPER&page=article&op=view&path%5B%5D=4828&path%5B%5D=5018>>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: _____ (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 9-24.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-160.
- AZZI, Roberta Gurgel; ROCHA, Márcia Santos da. A coordenação de curso e a auto-eficácia docente. **Actas**. O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação. IV Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Publicado em abril de 2010.
- BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.
- _____. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997
- _____. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Reviews Psychologist**, v. 52, n. 1, p. 2-18, 2001.

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

BENITES, Larissa Cerignoni et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282>>. Acesso em

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200009>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

BORGES, Cecília M. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, Firmino F.; OLIVEIRA, Gislene C.; FINI, Lucila Diehl T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: UEF, 2000. p. 117-134.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de autoeficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, v.08, n. 2, p. 137-143, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n2/v8n2a05.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2011.

CAPRARA, Gian Vittorio et al. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of School Psychology**, v. 44, p. 473-490, 2006. Disponível em: <<http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

CHANG, Yu-Liang. A case study of elementary beginning mathematics teachers' efficacy development. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v.8, n. 2, p. 271-297, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10763-009-9173-z>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

CHESTER, Mitchel D.; BEAUDIN, Barbara Q. Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 233-257, 1996. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/33/1/233.short>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

COSTA FILHO, Roraima Alves; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino como fonte de constituição da capacidade para ensinar educação física na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 3 (Supl.), p. s245, jul./set. 2013.

_____. Professores principiantes: percepções a partir da autoeficácia docente. In: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014. p. 1-13.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2, p. 197-207, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4066>>. Acesso em: 16 out. 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v18n1/v18n1a06.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

DEVOS, Christelle; DUPRIEZ, Vincent; PAQUAY, Léopold. Does the social working environment predict beginning teacher' self-efficacy and feelings of depression? **Teaching and Teacher Education**. v. 28, p. 206-217, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001119>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

DUFOUR, France. Aider les enseignants débutants à gérer la classe. **Formation et Profession**, v. 19, n. 1, set. 2012. Disponível em: <<http://crifpe.ca/formationetprofession>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

ELLIOT, Elizabeth M.; ISAACS, Madelyn L.; CHUGANI, Carla D. Promoting self-efficacy in early career teachers: a principal's guide for differentiated mentoring and

supervision. **Florida Journal of Educational Administration & Policy**, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ911436>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, Teachers College, Columbia university, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, dez. 2001. Disponível em: <http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf>. Acesso em: 24 set. 2011.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2006. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria M. Rodrigues. O início da carreira docente na educação física. In: REALI, Aline Maria M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 17-44.

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/564>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>>. Acesso em: 29 set. 2011.

FRANCHIN, Fabiana; BARRETO, Selva Maria G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. In: I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2006, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

FRANCO, Maria Laura P. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, Johêdyr Adjyan C.; OLIVEIRA, José Arimatés. Análise da auto-eficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal. **Interface**, Natal, v. 7, n. 2, p. 63-78, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/137>>. Acesso em: 24 set. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

GARIGLIO, José Ângelo et al. Professores de educação física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? In: III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Professional a la Docencia. 2012, Santiago de Chile, **Anais...** Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%206/17b.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

GIBBS, Collin. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal, of Educational Enquiry**, v.4, n.2, p.1-14, 2003. Disponível em: <<http://ojs.ml.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/520/390>>. Acesso em: 28 maio 2012.

GORI, Renata Machado de Assis. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.teoriasocialcognitiva.net.br/publicacoes/dissertacoes-e-teses/file/69-crencas-de-eficacia-de-gestores-escolares-e-de-docentes-no-ensino-medio-paulista>>. Acesso em: 8 dez. 2013.

HAND, Karen E. Individual and contextual sources of beginning physical education teacher efficacy. In.: **Academic and Business Research Institute Conference**, 2011, Las Vegas. Disponível em: <<http://www.aabri.com/LV11Manuscripts/LV11029.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

HAND, Karen E.; STUART, Moira E. Early career physical education teacher efficacy. **Journal of Case Studies in Education**, v. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.aabri.com/manuscripts/121291.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

HENSON, Robin 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. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>>. Acesso em: 16 out. 2012.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000423427>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.

IAOCHITE, Roberto Tadeu 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.

JOHNSON, Denise. Learning to teach: the influence of a university-school partnership Project on pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. **Reading Horizons**, v. 50, n. 1, p. 23-48, 2010. Disponível em: <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=reading_horizons>. Acesso em: 22 jun. 2012.

KLASSEN, Robert M. et al. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise?. **Educational Psychology Review**, 2010, v. 23, n. 1, p. 21-43. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>>. Acesso em: 10 set. 2012.

LAGE, Maria Campos. Utilização do *software* Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência EaD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n. esp., p.198-226, mar. 2011.

LAPO, Flavinês Rebolo, BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>>. Acesso em: 28 maio 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARTIN, Jeffrey 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.

MÉNARD, Louise; LEGAULT, Frédéric; DION, Jan-Sébastien. Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. **Revue Canadienne de L'Éducation**, v. 35, n. 2, p. 212-231, 2012. Disponível em: <<http://ojs.vre.uepi.ca/index.php/cje-rce/article/view/1061>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

MILES, Matthew. B.; HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

MILNER, H. Richard; WOOLFOLK-HOY, Anita. Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case-study of an African American teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, p. 263–276, 2003. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00099-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00099-9)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo — qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, jul./ set. 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>>. Acesso em: 14 out. 2012.

MOHAMADI, Fatemeh Shaterian; ASADZADEH, Hassan. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. **Asia Pacific Education Review**, v. 13, n. 3, p. 427-433, set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9203-8>>. Acesso em: 28 out. 2013.

MULHOLLAND, Judith; WALLACE, John. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 243-261, 2001. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

NÓVOA, António. Entrevistas e palestras com especialistas em educação. Depoimento [outubro, 2004]. São Paulo. **Entrevista concedida ao CRE Mario Covas/SEE-SP**.

_____. O professor na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt>. Acesso em: 18 mar. 2013.

OH, Sunjin. **The sources that influence student teachers' sense of efficacy**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Iowa State university, 2010. Disponível em: <<http://lib.dr.iastate.edu/etd/1178>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

ONOFRE, Marcos; CARREIRO DA COSTA; Francisco; GARCIA, Carlos Marcelo. Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching: a multicase study in PE teachers. **Paper presented at AIESEP International Congress**, Madeira, 2001.

OZDER, Hasan. Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 5, 2011. Disponível em: <<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss5/1>>. Acesso em: 20 maio 2013.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. 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. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3381/2427>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 296p.

PUTMAN, Michael. Investigating teacher efficacy: comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. **Action in Teacher Education**, v. 34, n. 1, p. 26-40, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

RANGEL-BETTI, Irene C. Educação Física e ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 23-31, 2001. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/Rangel.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

SADALLA, Ana Maria F. de Aragão; SARETTA, Paula; ESCHER, Carolina. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria F. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-113.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.094, de 27 de outubro de 2009. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.097,%20de%2027.10.2009.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SARTI, Flavia M.; BUENO, Belmira O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 131, p. 455-479, maio/ago. 2007.

SCHUNK, Dale H. Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, p. 1159-1169, 1984.

Disponível em: <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Sequential_1984.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2013.

SILVA, Afonsa Janaína; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 942-949, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942>>. Acesso em: 03 out. 2011.

SOUZA NETO, Samuel et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de educação física. In. NASCIMENTO, Juarez Vieira do Nascimento; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação á intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012, v. 2 (Temas em movimento).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; JOHNSON, Denise. Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 751-761, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10002064>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. v.17, p. 783-805, 2001. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)>. Acesso em: 03 abr. 2012.

_____. 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, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

USHER, Ellen L.; PAJARES, Frank. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 4, 751-796, dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1170301>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física**. 2005, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

Faculdade de Educação Física, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000365916>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada**. 2010, [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000775433>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

WOOLFOLK HOY, Anita; DAVIS, Heather A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In. PAJARES, Frank; URDAN, Tim. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Information Age Publishing, Greenwich, 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Convidamos você para participar do presente estudo, cujos objetivos são identificar, descrever e analisar a constituição das fontes de constituição das crenças de autoeficácia de professores de Educação Física em início de carreira. Para tanto, convidamos você para responder a duas escalas de medida de autoeficácia para o ensino e uma entrevista com questões relacionadas à prática docente. Os dados serão sigilosos, sem qualquer identificação que possa ser remetida à sua pessoa e estarão sob a responsabilidade do pesquisador responsável pelo estudo, sendo utilizados apenas para fins acadêmicos de pesquisa. Informamos que os procedimentos não oferecem despesas ou benefícios diretos aos participantes. Os riscos são aqueles ligados ao momento da coleta e análise dos dados, como por exemplo, possíveis desconfortos causados pelos questionamentos às questões dos instrumentos. Esses desconfortos poderão ser minimizados considerando os esclarecimentos pelo pesquisador, bem como a garantia de que poderá retirar, a qualquer momento, a autorização referente à sua participação. Quanto aos riscos relativos à análise dos dados, há o compromisso por parte do pesquisador em manter-se fiel às descrições feitas pelos participantes, incluindo a possibilidade de devolver os relatos postados por ele(a) para que avalie a fidedignidade.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida por e-mail ou contato telefônico com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética (fone: 19-3526-4205). Esse Termo será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante e a outra ficará com o pesquisador.

Se você se sentiu suficientemente esclarecido(a), solicito que preencha com seus dados e assine o presente Termo.

Nome: _____ Sexo: (M) (F)

Nascimento: ____/____/____ RG: _____

Endereço: _____

E-mail (se houver): _____

Telefone para contato: (____) _____

_____ Rio Claro, ____ de ____ de 201__

Assinatura do voluntário

Título do projeto: Crença de autoeficácia de professores de Educação Física em início de carreira.

Pesquisador responsável: Roraima Alves da Costa Filho

Cargo/função: Estudante de Pós-Graduação em nível de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Rio Claro

Endereço: Avenida 24A, 1515 – Bela Vista, Rio Claro – SP

Dados para contato: fone: (19) 3557-7875 e-mail: roraima@rc.unesp.br

Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Rio Claro

Endereço: Avenida 24A, 1515 – Bela Vista, Rio Claro – SP

Dados para contato: fone: (19) 3526-4246 e-mail: iaochite@rc.unesp.br

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada

Check-list para iniciar a entrevista:

- Apresentação do pesquisador para o entrevistado
- Apresentação da pesquisa e dos objetivos (explicar e clarificar os objetivos)
- Explicar o formato da entrevista (não existem respostas erradas, uso do gravador)
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (preenchimento)
- Indicar tempo médio da entrevista
- Perguntar se o entrevistado tem alguma dúvida
- Checar gravador (durante a entrevista também)

Início da entrevista

Tema 1 – Caracterização pessoal e da(s) escola(s) que trabalha

- 1.1 Fale sobre você: de onde é, quantos anos você tem.
- 1.2– O que levou você a escolher ser professor de Educação Física?
- 1.3– Onde você se formou em Educação Física? Em que ano?
- 1.4– A quanto tempo é professor?
- 1.5– Essa é a primeira escola que você trabalha? Em quantas escolas você já trabalhou? E atualmente?
- 1.6– Como é a infraestrutura física, material de apoio, nº de alunos por sala, a escola que você ensina para o Ensino Médio?
- 1.7– Essa infraestrutura, afeta sua capacidade de ensinar Educação Física na escola? Porque?

Tema 2 – Início da carreira – Quero que você pense sobre o seu início de carreira, em relação a ensinar para o Ensino Médio:

- 2.1– Conte quais eram suas expectativas em relação à ensinar Educação Física antes de entrar na carreira?
- 2.2– Quando você entrou na carreira, elas mudaram? Porque?
- 2.3– Essa mudança de expectativa, influencia sua capacidade para ensinar? Porque?
- 2.4– Numa escala de 1 a 10 (1 para pouco e 10 para totalmente satisfeito), em que medida você avalia sua satisfação atual para ensinar Educação Física na escola? Porque?
- 2.5– Esse nível, afeta sua capacidade para ensinar Educação Física? Porque?
- 2.6– Como é a sua relação com a equipe gestora da escola?
- 2.7– Essa relação, afeta seu julgamento de capacidade para ensinar? Porque?
- 2.8– Como é a sua relação com os professores da escola?
- 2.9– Essa relação, afeta seu julgamento de capacidade para ensinar? Porque?

Tema 3 – Fatores envolvidos na ação docente – Agora vou fazer perguntas sobre a sua prática enquanto professor de Educação Física do Ensino Médio.

3.1 – Descreva algumas situações relacionadas ao controle da sala e estratégias para ensinar Educação Física, que são desafiadoras para você.

3.2 – Fale sobre sua capacidade para lidar com essas situações ao ensinar Educação Física para o ensino médio.

3.2.a) Como essa capacidade foi construída?

3.2.b) Quais são os aspectos mais significativos dessa construção da sua capacidade?

3.2.c) Quando essas experiências/situações ocorreram?

3.2.d) Vamos analisar cada um desses aspectos que você citou (perguntas sobre fontes)

3.2.e) Ao lidar com essas experiências/situações descreva como você se comportou.

3.2.f) E hoje, quando essa situação aparece, como você se comporta?

3.3 – Descreva algumas situações relacionadas com as estratégias de instrução e ensino da EF no ensino médio, que são desafiadoras para você.

3.4 – Fale sobre sua capacidade para lidar com essas situações ao ensinar EF para o ensino médio.

3.4.a) Como essa capacidade foi construída?

3.4.b) Quais são os aspectos mais significativos dessa construção da sua capacidade?

3.4.c) Quando essas experiências/situações ocorreram?

3.4.d) Vamos analisar cada um desses aspectos que você citou (perguntas sobre fontes)

3.4.e) Ao lidar com essas experiências/situações descreva como você se comportou.

3.4.f) E hoje, quando essa situação aparece, como você se comporta?

3.5 – Descreva algumas situações relacionadas com o engajamento e motivação dos alunos nas atividades e que são desafiadoras para você.

3.6 – Fale sobre sua capacidade para lidar com essas situações ao ensinar EF para o ensino médio.

3.6.a) Como essa capacidade foi construída?

3.6.b) Quais são os aspectos mais significativos dessa construção da sua capacidade?

3.6.c) Quando essas experiências/situações ocorreram?

3.6.d) Vamos analisar cada um desses aspectos que você citou (perguntas sobre fontes)

3.6.e) Ao lidar com essas experiências/situações descreva como você se comportou.

3.6.f) E hoje, quando essa situação aparece, como você se comporta?

Para cada situação, as seguintes perguntas:

Experiências diretas:

- Em que momento elas ocorreram?
- Você já experimentou sucessos e/ou fracassos com relação a essa situação/experiência?
- Isso afetou sua capacidade para ensinar? Porque?

Experiências vicárias

- Como você avalia a competência dessa fonte de observação que você citou?
- Por que essa fonte é uma possibilidade de modelo para você?

Persuasões sociais

- Quais eram os tipos de comentários que você avalia como importantes para afetar a sua capacidade de ensinar EF para o ensino médio? Avaliativos, elogios, críticas...?
- Quais desses comentários você julga como mais importantes para afetar a sua capacidade? Por que?
- De onde/quem vinham/vem esses comentários?
- Descreva a importância dessa fonte que atribuía o comentário?

Estados fisiológicos e afetivos

- Ao passar por essas situações que influenciam a sua capacidade para ensinar, o que você sente?
- Como você interpreta esses sentimentos? Isto é, qual é o valor deles para o julgamento que você faz da sua capacidade para ensinar Educação Física para o ensino médio?

Tema 4 – Integração das fontes de autoeficácia

- 4 – Faça uma avaliação sintetizando como sua capacidade para ensinar Educação Física para o ensino médio foi construída. Leve em consideração todos os aspectos que mencionou como importantes para construir sua capacidade.

Tema 5 – Considerações para constituição da capacidade – Leve em consideração as situações que você mencionou como desafiadoras.

- 5 – Na sua opinião, dê alguns exemplos do que poderia ser feito para que você se sentisse mais autoconfiante para lidar com esses desafios.

Check-list para encerrar entrevista

- Agradecer a participação do entrevistado
- Tirar dúvidas do entrevistado se surgirem
- Checar gravador
- Agendar data ou meio para que o entrevistado tenha acesso para uma avaliação da entrevista.

APÊNDICE C

Entrevista número 1, realizada com o Professor Dimitry no dia 19 de junho de 2013, às 9:00 horas.

P - Professor, gostaria que você fizesse uma caracterização pessoal sua, de onde você é, quantos anos você tem, quanto tempo você é formado. Me fale sobre você.

E - Tenho 27 anos, me formei em 2008, no Centro Universitário Hermínio Ometto, dou aula desde 2009, mas antes de trabalhar com o Ensino Médio, já dava aula também na parte esportiva, com treinamento.

P - E onde você trabalhava com treinamento?

E - Dei aulas na prefeitura como contratado, e também em uma escola de futebol.

P - O que te levou a escolher ser professor de Educação Física?

E - Desde o meu envolvimento com o esporte, com o futebol, depois que eu terminei meus campeonatos infantis e juvenis. Eu, nesse tempo já atuava também dando aula para as categorias menores. Então eu jogava nas categorias maiores, e também ajudava o professor com os treinamentos nas categorias menores. Dentro desse meio eu acabei indo para a Educação Física.

P - A quanto tempo você é professor? Você se formou em 2008, e você se tornou professor de escola a nesse período ou demorou um pouco?

E - Então, terminei em 2008 a faculdade. Em 2009, já no início do ano, comecei a dar aulas como eventual e depois já assumi algumas aulas livres, no estado.

P - E quanto tempo faz que você dá aulas para o Ensino Médio?

E - Desde 2009 também. Eu já ingressei dando aulas para o ensino médio

P - Você se lembra em quantas escolas você já trabalhou?

E - Vamos lá... (contando)

P - Com Ensino Médio.

E - (Risos), todos os anos trabalhei com Ensino Médio. Não fiquei nenhum dos anos trabalhando fora do Ensino Médio. Então, foram cerca de 8 escolas

P - 8 escolas, ok. E atualmente, você está trabalhando em quantas escolas.

E - Com ensino médio só uma.

P - Você está trabalhando em outras escolas?

E - No ensino infantil.

P - Vamos falar agora sobre a escola que você está trabalhando com o Ensino Médio. Me fale sobre a estrutura física dessa escola, material de apoio, números de alunos por sala... me fale um pouco sobre como essa escola é.

E - Eu tenho quatro turmas de Ensino Médio, cada turma com 40 alunos, fechados. Nunca tem menos que isso. Se um dos alunos é transferido, automaticamente outro da lista de espera é chamado para assumir essa vaga. Com relação aos materiais disponíveis, a escola tem bons materiais, e quando necessita de algum material, o coordenador faz a compra desses materiais. Temos uma parceria com a Asser (faculdade privada) para utilizar o espaço físico deles, em razão da quadra coberta, porque o colégio por enquanto não tem essa quadra coberta. Em dias de chuva, em dias com sol muito quente, prejudica os alunos na aula.

P - A infraestrutura da escola, afeta sua capacidade para ensinar educação física?

E - Não, eu considero o espaço como suficiente para a prática. Lógico, se melhorar, melhor ainda. Mas o que tem não dá para dizer que não consiga dar aula.

P - E quanto você pensa no que você tem aqui para trabalhar, você percebe que isso afeta você de alguma maneira? Diferentemente de outras escolas, o que tem aqui, afeta sua capacidade para ensinar?

E - Não. Porque o que eu tenho aqui é o suficiente.

P - Agora a gente vai falar sobre seu início de carreira, em relação ao Ensino Médio. Me conte quais eram suas expectativas em relação a ensinar Educação Física, quando você começou a ensinar.

E - ... eu não coloquei uma expectativa quando eu comecei a lecionar. Por ser a primeira vez que eu estava entrando em uma escola, eu já tinha passado pelos estágios, porém estágio de observação. Tinha atuado como professor, mas só com treinamento, não dentro da escola. Então não coloquei nenhuma expectativa. Eu fui lá limpo (risos), e fui absorvendo isso com o passar do tempo.

P - E hoje, sua expectativa mudou?

E - A gente tem, quando inicia, alguns ideais, alguns sonhos, a gente quer alcançar algumas utopias. Lógico, em alguns colégios você consegue alcançar isso, em outros não, em razão da quantidade de alunos, do que os alunos já aprenderam antes de entrar no Ensino Médio. Às vezes você não tem como dar continuidade, então você tem que fazer um apanhado de todo o Ensino Fundamental, para depois entrar na parte do Ensino Médio. Tudo depende do ambiente que você está inserido.

P - Você poderia dizer que houve uma mudança de expectativa?

E - Sim, eu tenho uma expectativa maior com relação ao ensino da Educação Física.

P - E essa mudança, influencia sua capacidade para ensinar?

E - Eu me dedico mais. Como eu tenho essas utopias, eu me dedico mais. Eu quero que esses alunos entendam, compreendam a Educação Física, absorvam esse conteúdo, então eu me empenho mais para que eu alcance isso.

P - Quanto a sua satisfação, numa escala de 1 a 10, um é pouco satisfeito, e 10 é muito satisfeito, em que medida você está satisfeito com a profissão educação física hoje?

E - Nível 7, vamos dizer.

P - E a sua satisfação para ensinar educação física?

E - 10. Dentro do Ensino Médio com certeza.

P - Por que?

E - Porque é uma faixa etária que eu gosto mais de trabalhar em razão da troca constante, do *feedback* ser mais rápido do que no Ensino Infantil por exemplo, você demora um pouco mais para ver o resultado.

P - Esse nível de satisfação, afeta sua forma de ensinar educação física? Afeta sua capacidade?

E - Afeta bastante. Quanto mais entusiasmado, mais empenho, mais eu vou me aprofundar, mais eu vou querer tirar do aluno, conseqüentemente eu vou fazer com que ele se esforce ainda mais.

P - Agora, vamos entrar um pouco na questão da sua relação com as pessoas que estão envolvidas na educação. Com relação a equipe gestora da escola, como que é sua relação com eles? Diretores, coordenadores, supervisores, secretários....

E - A parte de coordenação e direção eles são altamente abertos a conversas, opiniões, sempre perguntando o que pode ser feito para melhorar, se precisa de alguma ajuda. Então o canal é sempre aberto com eles.

P - E essa relação aberta que você tem com eles, afeta sua capacidade para ensinar?

E - Sim, você se sente mais seguro quando você tá fazendo o seu trabalho.

Interrupção feita por um estagiário (cerca de 1 minuto)

P - E como é a sua relação com os outros professores da escola?

E - É o primeiro ano que eu estou trabalhando aqui. Faz poucos meses que estou aqui, mas eles acolheram da melhor maneira possível, também me ajudam. Tenho contato sempre com a professora de biologia, que a gente troca algumas informações importantes.

P - E essa troca de informações, com os professores, afeta sua capacidade para ensinar?

E - Como eles estão a mais tempo, você acaba ganhando alguma experiência com o que eles vão te colocando. Lógico, por estar a muito tempo também, eles já têm alguns vícios, alguns cansaços ao longo do tempo, então você tem que saber filtrar as informações.

P - Você falou da troca de informações com a professora de biologia. Que tipo de informações são essas? Me fale um pouco mais.

E - Quando eu estou trabalhando a parte de fisiologia, parte de respiração celular, de bioquímica, aí eu converso bastante com ela para ver em que pé esses alunos estão de conhecimento. Se já foi passado alguma coisa dentro das aulas de biologia, por exemplo, com relação à respiração celular, para eu, a partir daí, também tomar alguns rumos com as minhas aulas. E se ela precisar de ajuda também, para eu dar um suporte para ela nas minhas aulas.

P - É uma questão mais de conteúdo?

E - Isso.

P - Ok. Agora vou perguntar sobre situações que acontecem durante a aula enquanto você está ensinando Educação Física no ensino médio. Gostaria que você me descrevesse algumas situações relacionada ao controle de sala, estratégias que você utiliza para ensinar educação física e que são desafiadoras para você.

E - Estratégias que eu utilizo nas minhas aulas?

P - Isso.

E - Entendi. Principalmente com relação as aulas teóricas. Alguns alunos têm alguns bloqueios. Eles sentem a necessidade da prática, porém eu tento colocar pra eles, e eles ao longo do tempo vão entendendo, que tem que haver essa dinâmica teórica e prática. Mas o maior desafio é esse, eles pedindo a bola de futebol o tempo todo.

P - Entendi. Qual que é a sua capacidade para lidar com essa situação?

E - Então, desde o início das aulas no primeiro contato com a turma, eu já coloco essa informação para eles estarem cientes e não ter sustos, quando tiverem que ficar dentro da

sala de aula para uma aula teórica. Isso é colocado desde a primeira aula, no primeiro momento.

P - E numa escala de 1 a 10, para lidar com essa situação, quanto você avalia sua capacidade para lidar com essa situação?

E - 9.

P - Ok. Como você, ao longo do tempo, tem construído a sua capacidade para lidar com essa situação?

E - Acerca das experiências mesmo. Desde o início do meu contato com o ensino regular dentro da escola. Algumas coisas que não deram certo acabam podando, e novas ideias vão surgindo para ser colocadas, para que não haja esse atrito entre os alunos.

P - E quais são os aspectos que você considera mais significativos nessas situações? Dessas experiências que você viveu que te ajudaram a constituir sua capacidade. O que dessas experiências é importante para construir sua capacidade para lidar com essas situações?

E - O primeiro contato com a turma, depois da faculdade, é mais difícil, porque você tem 40 alunos. Você nunca ... pelo menos eu, não havia entrado numa sala de aula. Só que ao longo do tempo você vai tendo uma dinâmica maior de conversa com a turma, vai sabendo levar, aquele momento que você precisa ser mais rígido, aquele momento onde você pode deixar a turma mais solta, deixar a aula fluir mais tranquilamente.

P - Então agora a gente vai analisar um pouco esse aspecto que você me falou, que é a questão de exercer a profissão. Você comentou que elas começaram no momento em que entrou na carreira, é isso?

E - Isso.

P - Você, em relação a essas situações, experimentou momentos de fracasso e de sucesso, que ajudaram você a construir sua capacidade?

E - A cada aula na verdade, que você prepara, você prepara achando que tudo vai dar certo, fluir às mil maravilhas. Uma mesma aula pode dar certo para uma turma e para outra não. Então você vive constantemente essas situações de fracasso e sucesso num mesmo dia e num curto período de tempo.

P - E como que isso afeta sua capacidade para ensinar Educação Física hoje?

E - Eu sei lidar melhor com o fracasso do que anteriormente. Quando você via que uma aula não dava muito certo, dava aquela abatida, porém hoje consigo lidar melhor com isso.

P - Ok. Agora vamos para o segundo tema. Descreva situações que envolvem as instruções e estratégias que você utiliza para ensinar Educação Física na escola. Me fale situações que são desafiadoras para você.

E - Com relação ao ensino da Educação Física, da minha parte, nas minhas aulas, eu costumo mesclar essas aulas teóricas e práticas. Costumo trazer, além do conhecimento que eles já possuem, partindo dali, fazer com que cresça e se ramifique pesquisas fora de sala de aula. A escola tem acesso a computadores, e essas pesquisas na internet podem ser feitas em horário de aula. Aulas práticas em pequenos grupos, grandes grupos, aulas mais voltadas à parte de fundamentos, aulas mais voltadas ao entendimento do jogo. Mas no final o que eu quero que eles saiam daqui é entendendo um esporte, por exemplo, assistindo a um jogo, saber o que está acontecendo ali. Não precisa, necessariamente, jogar perfeitamente, mas que ele entenda e consiga analisar, tanto a parte esportiva, do movimento, mas também tudo

que está envolvido socialmente, politicamente. É fazer com que o aluno pense criticamente sobre tudo que está acontecendo.

P - Certo. Tudo isso é desafiador para você?

E - É. É desafiador. Fazer com que o aluno pense criticamente não é algo fácil. Principalmente dentro da Educação Física, onde eles estão acostumados a ir para a quadra, alguns para jogar futebol, e outros para ficarem sentados esperando a aula acabar.

P - Qual a sua capacidade para fazer o aluno a pensar criticamente?

E - Eu creio que sou muito capaz, porque geram grandes debates. Eu percebo através do *feedback* dos alunos, que eles estão compreendendo os assuntos, que eles estão buscando outras informações.

P - Que situações aconteceram ou tem acontecido que faz você acreditar que é capaz para lidar com elas?

E - Tanto a formação dentro da faculdade, que foi o ponto de partida, onde eu também comecei a ver a Educação Física de outra maneira. A experiência de outros professores, a conversa com outros professores, tanto da Educação Física, como de outras áreas. Porque os alunos eles entendem que cada professor cuida da sua disciplina e não das outras, até quando você faz um comentário referente à outra disciplina, eles falam: “poxa, mas você também sabe isso” (risos). Isso é comum.

P - Certo. A gente vai falar um pouco sobre esses aspectos que você falou. Vamos analisar esses três aspectos que você falou: o *feedback*, os professores na sua formação inicial, e as experiências dos outros professores. Com relação ao *feedback* dos alunos, em que sentido que eles eram realizados? Como eram?

E - O primeiro contato, é sempre deles ficarem receosos quanto a se colocaram na frente da turma, a emitir uma opinião. Mas com o desenrolar da aula, você percebe que eles abertamente vão se colocando, colocando seus pontos de vista, defendendo seus pontos de vista. Outros que são contrários a isso também se expõem.

P - Esses *feedbacks* eram em relação a participação desses alunos em sua aula?

E - Isso.

P - Ok. Em relação a sua formação na faculdade, o que foi importante, que te ajuda a construir sua capacidade, para fazer os alunos a pensar criticamente?

E - Durante a faculdade, um bom tempo a gente passa analisando tanto o desenvolvimento motor, quanto o desenvolvimento cognitivo. Isso tem que ser explorado também na aula de Educação Física. Não só o motor, mas a parte cognitiva também. Então toda aquela didática que nós tivemos na faculdade, as práticas de ensino, toda a pedagogia que eu tive na faculdade, me levaram a entender que eu sou capaz de fazer isso.

P - Ok. Você falou da prática de ensino. Em que momento elas ocorriam?

E - Na faculdade. Desde os estágios de observação... as aulas práticas na faculdade, onde nós recebíamos grupos de alunos, pra que pudéssemos fazer as aulas, já que a gente não tinha um estágio para aplicação. E também a conversa com os professores das práticas de ensino, aproveitando as experiências que eles já tinham também, não só dentro da universidade, mas também fora dali. Porque muitos dali trabalhavam também em colégios.

P - Entendi. Você falou da questão de poder ensinar os alunos, quando eles iam para a faculdade. Como eram essas situações?

E - Dentro das práticas de ensino, a faculdade mantinha algumas parcerias, então frequentemente os alunos estavam na faculdade, e dependendo da disciplina que nós estávamos cursando, esses alunos eram disponibilizados no horário de aula, do nosso horário de aula, para estar aplicando algumas atividades com eles.

P - E porque essas experiências que você teve com esses alunos na sua prática de ensino foram importantes para você?

E - Apesar do meu contato com a escola não ter acontecido antes, essas poucas experiências dentro da faculdade ajudaram também como um alicerce para estar lá na escola.

P - E nessas situações, você passava por sucessos ou fracassos?

E - Sim, porque nós tínhamos um grupo de ginástica artística por exemplo, e aí a matéria era futebol (risos) ... aí você tinha que dar essa aula, e isso é também o que acontece dentro da escola, dentro do Ensino Médio. Você tem lá 40 alunos, uma turma mista, você vai ensinar esportes de contato, que exploram a força, que favorecem os garotos, aqueles esportes de maior flexibilidade, onde os alunos já ficam mais acanhados, para favorecer as meninas, e você tinha que enfrentar isso na faculdade também. Então teve uma influência importante na hora de você chegar dentro de uma sala de aula, ver todo aquele desafio de uma turma mista.

P - Entendi. Você também falou que conversar com os professores, mesmo da faculdade que davam aulas na escola, era importante para você. Por que era importante essa troca de experiência?

E - Porque como eles tem um embasamento teórico muito grande para dar aula na faculdade, então eles conseguiam aplicar toda essa teoria que eles viam dentro da faculdade nas aulas no colégio. Então tinha aquela coisa: “isso dá certo, isso não dá certo, isso aqui a gente consegue, mas tem que dar uma adaptada”. Então todo esse conceito, essa experiência que eles tinham, eles passavam para a gente. Não só aquilo que estava no papel, escrito tudo bonitinho dentro do livro. Mas tudo aquilo que estava dentro do livro, aplicada as experiências deles também fora dali.

P - E isso servia para você como? Como que você via essa troca de experiência?

E - Eu tentava absorver o máximo do que estava sendo passado, e pensava nas minhas aulas no futuro, se isso daria certo ou não. Então quando eu pisei pela primeira vez dentro da escola, tudo passa dentro da sua cabeça. Tudo aquilo que você conversou com o professor, “isso dá certo, isso não dá, os alunos vão ter uma certa dificuldade aqui, porém, insista que isso vai dar certo”...

P - E qual a importância que você dava para esses professores, que permitiam a troca de experiência com eles?

E - Eu os considerava mais do que aqueles outros que têm uma certa distância. Alguns professores que não tinham tanto contato, ou que davam só a aula e iam embora, não permitiam essa troca de experiência com eles.

P - Ok. Agora vamos para o terceiro tema. Descreva algumas situações relacionadas ao engajamento e a motivação dos alunos nas atividades, e que são desafiadoras para você. Situações em que você tem que fazer os alunos se interessarem pelo ensino e que são desafiadoras para você.

E - Com relação ao Ensino Médio, muitos já trabalham. Mas aqueles que não trabalham, passam noites a fundo na internet, ou jogando, então eles vêm para as aulas desanimados, cansados. Para as aulas práticas, tem que ter uma motivação maior. Você tem que conversar com eles a todo o tempo, explicar a importância daquilo. Não só o gesto motor, mas sim que

ele compreenda o motivo dele estar aprendendo Educação Física. Além disso, muitos têm experiências passadas ruins com a Educação Física. E isso também leva a um certo bloqueio quando chega no Ensino Médio. Então eles pensam, “se não fiz nada até agora, porque vou fazer no Ensino Médio?”

P - E qual a sua capacidade para lidar com essas situações?

E - Eu me acho bem capaz.

P - E como essa capacidade foi construída?

E - Também com as experiências dentro do colégio. Não tem outra maneira. Você pode ir até assistir algumas palestras, ir a alguns cursos. Mas tudo que você absorve ali você já vai colocando na balança e pesando os prós e os contras, já pensa na sua turma se isso vai dar certo ou não.

P - Dessas situações que você me falou, da própria experiência. O que é importante dessas situações para você?

E - Depende muito da palestra. Depende do palestrante. Se ele vai trazer algo novo, ou se ele vai ainda trazer aquelas coisas que você já viu dentro da faculdade. Se você já viu na faculdade, vai servir para refrescar sua memória. Se for algo novo, sempre fico mais motivado a me aprofundar naquele assunto dentro da Educação Física. Você não pode ficar parado. Tem que se atualizar a todo momento.

P - Em relação ao seu primeiro desafio, que era lidar com as aulas teóricas, como que era a sua capacidade quando você começou a ensinar?

E - Eu me sentia um pouco receoso, de ficar numa sala de aula, afinal eu tinha trabalhado com treinamento, então eu estava sempre numa área externa. Também peguei boas turmas quando iniciei. Então, o fato de ter trabalhado com muitos deles na parte esportiva, depois que eu fui para o colégio, e encontrei esses alunos lá, isso também me ajudou bastante.

P - E hoje, como você lida com essas situações?

E - Eu não tento entrar em choque com os alunos. Evito o choque, e sim tento uma conscientização de que aquilo é importante e que teoria sem prática é jogar conversa no vazio. Eu vou falar o tempo todo lá fora, porém não vou ter um alicerce, um chão para pisar.

P - Quando você tinha que fazer seus alunos a pensar criticamente, como você agia para atingir esse objetivo?

E - Eu trazia assuntos atuais. Assuntos que eram interessantes a cultura jovem e a partir dali, buscar mecanismos, faze-los pensar, criticar, se expor, abrir as ideias deles para novos caminhos, e não só ficar fixo na ideia de que a Educação Física só movimenta o corpo, e a mente fica deixada de lado.

P - E hoje, como você faz?

E - Eu ainda começo dessa maneira. Pegando esses temas que são mais atuais, principalmente com relação a estética, a beleza, ao corpo, saúde e beleza. Isso é algo que prende bastante a atenção dos alunos. E a partir daí você pode buscar outros temas. A parte estética de emagrecimento, a parte de ganho de massa muscular, aí você parte para de ganho de massa muscular dentro do esporte. O que esses atletas estão fazendo, como estão lidando com esse ritmo de treino alucinado e campeonatos. Um ponto de partida se ramifica depois para você conseguir construir esse conhecimento dos alunos.

P - E com relação ao último desafio, a questão de motivar os alunos, como você se comportava frente a esse desafio?

E - No início, eu ficava um pouco bravo. Fazia meio na força com que eles praticassem, fazia algumas ameaças de notas. Hoje não. Hoje eu já tento conversar um pouco mais. Não colocar tanto o peso em cima da nota, daquela avaliação pontual, mas o que ele vai levar para a vida, de dentro das aulas.

P - Estamos nos encaminhando para a parte final da entrevista. Gostaria que você sintetizasse, levando em consideração tudo isso que me falou, como é que você construiu sua capacidade através dessas experiências?

E - ... eu acho que as experiências foram muito válidas. Tudo que eu vivi através dos anos dentro do Ensino Médio. Alguns tropeços. Todo mundo tem tropeços, porém esses tropeços não podem servir como bloqueios, e sim utilizar isso também como uma forma de aprendizagem. Se não deu certo, é só mudar a estratégia. Não tenho que ficar preso a métodos que não funcionam. Não tenho que ficar martelando em cima de algo só porque eu gosto. Ah, eu gosto disso então eu vou forçar e fazer com que isso aconteça, não. Não deu certo, eu vou achar outras coisas, mesmo que isso me exponha mais, mesmo que isso vá fazer com que eu me aprofunde em algo que eu não tenho tanto conhecimento, ou que eu não tenho tanta afinidade para lidar.

P - Agora é a última pergunta que vou fazer para você. Levando em consideração as situações que você me falou como desafiadoras, o que você acha que poderia ter feito você se perceber mais autoconfiante para lidar com esses desafios?

E - Eu acho que não tem como você crescer se não houver desafios. Então se você entrar dentro de uma sala e achar que vai ser tudo às mil maravilhas, é um sonho que todo mundo tem, porém vai ser mais difícil. Até dentro da faculdade você vai encontrar aquelas pessoas que têm receio. Estão dentro da faculdade porém têm receio em relação ao aprendizado, ao ensino. Você só cresce se houver desafios. Você tem que ser colocado, posto à prova, para que você cresça também, senão você se acomoda. Então eu vejo que, na verdade, esses desafios, esses pontos críticos dentro da aula, servem para que você cresça dentro da educação física que é a nossa área. Vai te servir como um start para você estudar mais ou vai servir para você pensar um pouco sobre sua conduta e sua postura dentro da sala de aula, e a partir daí você vai mudando o que for necessário.

P - Entendi, então seriam situações de viver a prática? Situações que poderiam ajudar?

E - Sim, resumindo tudo, seria a experiência de estar dentro da sala de aula que te faz crescer.

P - Entendi. Tem mais alguma informação que você queira fornecer, alguma ponderação?

E - Não. Só isso mesmo.

P - Ok. Então muito obrigado professor pela colaboração, e encerramos aqui nossa entrevista.

APÊNDICE D

Circunstância	Recorte da fala	Participante
Contribuições da formação inicial	Então toda aquela didática que nós tivemos na faculdade, as práticas de ensino, toda a pedagogia que eu tive na faculdade, me levaram a entender que eu sou capaz de fazer isso. [...] E também a conversa com os professores das práticas de ensino, aproveitando as experiências que eles já tinham também, não só dentro da universidade, mas também fora dali. Porque muitos dali trabalhavam também em colégios. [Nos] estágios de observação [...] tentava absorver o máximo do que estava sendo passado [pelo professor] e pensava nas minhas aulas no futuro, se isso daria certo ou não [...] Desde os estágios de observação às aulas práticas na faculdade, onde nós recebíamos grupos de alunos, pra que pudéssemos fazer as aulas, já que a gente não tinha um estágio para aplicação. Dentro das práticas de ensino [...] dependendo da disciplina que nós estávamos cursando, [alunos] eram disponibilizados no horário de aula, do nosso horário de aula, para estar aplicando algumas atividades com eles. Apesar do meu contato com a escola não ter acontecido antes, essas poucas experiências dentro da faculdade ajudaram também como um alicerce para estar lá na escola.	Dimitry
	a faculdade, o curso superior, ele deixa a gente apto a dar [aulas]. A gente fica apto a trabalhar, a fazer a sequência pedagógica. [...] Então você tem, você é capaz de fazer. [...] As aulas que eu tive, as experiências práticas que eu tive, a cobrança que foi feita	Diana
	[...] eu lembro das apostilas, livros que os professores recomendaram, então eu gosto sempre de revisar.	Robert
	Durante o meu estágio, eu acho que me ajudou bastante na questão de saber como lidar com os alunos mesmo. Eu fiz estágio de observação [...] na verdade, na minha faculdade só pedia estágio de observação, não precisava ser prático. Mas a professora que dava aula no estágio me deixava ajuda-la e deixava eu ministrar aulas. E daí é diferente você ir para a escola sem nunca ter visto nada [...] eu fiz estágio em escola particular. Ai é questão de material, de participação dos alunos, apoio da escola, tudo era bem melhor do que eu encontrei depois. Então teve diferença na hora de fazer. Porque tudo que eu via ali, nem tudo funcionou quando eu vinha aplicar na prática.	Kate

Contribuições da ação profissional na escola	Ligadas à prática de ensinar	Experiências de ensino	<p>Acerca das experiências mesmo. Desde o início do meu contato com o ensino regular dentro da escola. Algumas coisas que não deram certo acabam podando, e novas ideias vão surgindo para ser colocadas [em prática] Eu me acho bem capaz. Também com as experiências dentro do colégio. [...] Não tem outra maneira. [...] eu acho que as experiências foram muito válidas. Tudo que eu vivi através dos anos dentro do Ensino Médio. Alguns tropeços. Todo mundo tem tropeções, porém esses tropeços não podem servir como bloqueios, e sim utilizar isso também como uma forma de aprendizagem. Se não deu certo, é só mudar a estratégia. Não tenho que ficar preso a métodos que não funcionam. Não tenho que ficar martelando em cima de algo só porque eu gosto. [...] na verdade, esses desafios, esses pontos críticos dentro da aula, servem para que você cresça dentro da Educação Física que é a nossa área. Vai te servir como um start para você estudar mais ou vai servir para você pensar um pouco sobre sua conduta e sua postura dentro da sala de aula, e a partir daí você vai mudando o que for necessário. [...] resumindo tudo, seria a experiência de estar dentro da sala de aula que te faz crescer.</p>	Dimitry
			<p>É, a experiência prática, exatamente. [...] com o Ensino Fundamental já experimentei muita coisa que deu certo[então] Estou tentando pegar o que eu já tinha de bagagem no ensino fundamental, e tentando aprimorar, e jogar mais detalhado no Ensino Médio [...] é lógico que se a gente tivesse um pouco mais de apoio financeiro do governo, seria mais fácil trabalhar [...] a gente não tem metade do que a gente consegue trabalhar. Não tem nem espaço fisco para isso. [...] é difícil você conseguir colocar em prática o que você tem em mente quando você não tem condições [...] Eu senti que deu retorno até o ano passado, no final do ano, com a turma do 7º ano, no final a gente fez um festival de ginástica na escola, onde eles mesmo, com os aparelhos que eles tinham montado, que eles tinham construído, eles montaram coreografias e apresentaram para o resto da escola. [...] Conseguiu sair coisas muito interessantes. Eu estou pretendendo trazer isso para o Ensino Médio também. [...] Assim como eu fiz com o sétimo ano do ano passado.</p>	Nair
			<p>Eu acho que, em tudo que você trabalha, não só na Educação Física, é importante você estar vivenciando a situação, para você saber como você se sai, como você resolve. E aí, por isso que eu acho que só trabalhando que você vai aprender, diferente de fazer estágio, quando você está vendo uma aula pronta ali, o professor dando aula, que você está só observando. E quando você está vivenciando mesmo. [...] Tudo que eu estou construindo na verdade é com o que eu vou fazendo na escola mesmo. [...] Tudo na tentativa. Muitas aulas vou mudando de vez em quando, para ver o que funciona melhor. É onde eu vou perceber o que dá certo e o que não dá certo na aula, para depois eu estar mudando o que precisa. [...] uma coisa que ajudaria de mais, e que falta, é material, espaço da escola mesmo, que você só tem a quadra [...] algumas atividades precisam de lugares diferenciados, e aqui dentro a gente não tem isso. Então, se melhorasse essa parte, eu acredito que melhoraria muito mais, até na parte de incentivo dos alunos.</p>	Kate
			<p>Eu estou aprendendo muito as coisas ainda, que a faculdade, só a faculdade não oferece. É mais a vivência do dia a dia. [...] Só que quando eu comecei, mudou a história. Eu percebi que eu tinha capacidade. [...] Eu já consegui aplicar isso [atividade] outras vezes e deu certo. Então eu acho que isso é um momento só. [...] Mas a gente só vai saber mesmo a hora que você aplicar.</p>	Robert

Contribuições da ação profissional na escola	Ligadas à prática de ensinar	Experiências de ensino	E ai a questão da experiência mesmo [...] minha experiência ao longo desses anos [...] você vai adquirindo experiência mesmo e você vai levando. [...] só trabalhando mesmo para você saber. Eu trabalhava com Ensino Fundamental I, Fundamental II, aí Ensino Médio, e cada faixa etária tem um tipo de comportamento. Eu apanhei bastante nos meus primeiros anos (risos), com o Ensino Médio, minha relação não era muito boa com eles não. [...] Se você conversar antes, se você colocar limites, colocar regras, e sabendo o que eles infringem. [...] o próprio colega acaba cobrando ele. Então vai ficando mais fácil. A experiência do trabalho ajuda bastante. [...] Porque quando você vê que está dando certo [...] Isso influencia bastante sim, principalmente se uma aula dá certo. Ai você usa essa aula como exemplo	Diana
			Eu creio que sou muito capaz, porque geram grandes debates. Eu percebo através do feedback dos alunos, que eles estão compreendendo os assuntos, que eles estão buscando outras informações. [...] Porque os alunos eles entendem que cada professor cuida da sua disciplina e não das outras, até quando você faz um comentário referente à outra disciplina, eles falam: poxa, mas você também sabe isso (risos). Isso é comum	Dimitry
			Eu consigo passar para eles. Eles conseguem compreender, eles conseguem de certa forma. [...] No começo do ano a gente tem uma conversa, que eles acham da questão do respeito, porque eles têm que respeitar os amigos, se respeitarem, respeitarem o professor. Então a gente constrói junto da sala de aula, numa conversa, porque nesse momento é... uma conversa de igual pra igual. [...] Então as vezes eu... acabo fazendo umas aulas junto com eles. E ai as vezes isso, não sei o que passa na cabeça deles, que talvez eles pensam que a gente não sabe nada, porque aí, quando você faz alguma coisa eles, ficam: "nossa, você sabe fazer isso?!", sabe assim?	Diana
			Tem que conversar com eles, é o único jeito, sentar e conversar, se não, não funciona.	Kate
			Olha... Eu posso dizer assim que, quando a gente percebe o interesse do aluno, tipo, confeccionar o material deles, apesar das limitações que eles têm aqui, quando você vê um progresso naquilo que você falou na teoria e eles conseguem colocar na prática, isso é bastante gratificante e é o que faz com que a gente tenha mais motivação para continuar buscando novas formas de trazê-los para dentro desse universo, porque infelizmente a nossa realidade é difícil.	Nair
			Porque você vê o resultado daquilo que você está fazendo. Você vê que aquilo que você ensinou, ou está passando para eles, eles estão interagindo, eles estão participando, está interessando à eles. Você está provocando eles, fazendo com que eles participem.	Robert
			Emoções	Eu sei lidar melhor com o fracasso do que anteriormente. Quando você via que uma aula não dava muito certo, dava aquela abatida, porém hoje consigo lidar melhor com isso. [...] No início, eu ficava um pouco bravo. Fazia meio na força com que eles praticassem... algumas ameaças de notas. Hoje não. Hoje eu já tento conversar um pouco mais.

Contribuições da ação profissional na escola	Ligadas à prática de ensinar	Emoções	<p>Eu estou me sentindo um pouco frustrada, posso dizer, ser sincera. Porque, igual eu falei para você, é difícil você conseguir colocar em prática o que você tem em mente quando você não tem condições. [Mas] vou dizer para você que eu tenho muita boa vontade [...] gosto muito, é o que eu sempre quis fazer. [...] eu não vou dizer totalmente satisfeita porque não é uma realidade que a gente sonha quando a gente está fazendo faculdade, com trinta bolas de cada esporte, com um ginásio, ginástica artística, tanta coisa. Então assim, não estou totalmente satisfeita porque eu não tenho o material que eu gostaria de ter.</p>	Nair
			<p>E ai agora eu acho que melhorou bastante, do começo do ano para cá. Nessas experiências que eu estou tendo [...] eu me sinto mais motivada para estar fazendo as aulas para eles, aplicando as aulas. [...] uma coisa que ajudaria de mais, e que falta, é material, espaço da escola mesmo, que você só tem a quadra, e não tem que... algumas atividades precisam de lugares diferenciados, e aqui dentro a gente não tem isso. Então se melhorasse essa parte, eu acredito que melhoraria muito mais até na parte de incentivo dos alunos</p>	Kate
			<p>O fato de eu aprender a perceber se eu estou bem, se eu estou mal, por que eu ajo dessa maneira, minha experiência de vida. Tudo isso conta muito [...] eu sou meio estressada, meio nervosa [...] se eu já estiver estressada, chego e vejo isso [indisciplina] eu fico mais estressada ainda, e o negócio desanda mesmo [mas] tem dia que eu vou estar mais calma</p>	Diana
			<p>Para falar a verdade, eu estava bem preocupado. Porque eu achava, até então, não estaria preparado para ensinar para o Ensino Médio [...] Eu estava com medo de não saber, de não ser um professor capacitado. Estava com muito receio disso, de chegar na escola. Só que quando eu comecei, mudou a história. Eu percebi que eu tinha capacidade.</p>	Robert
	Ligadas ao corpo docente e gestão escolar	Corpo docente	<p>A [professora] de Educação Física ajudou muito. A professora mais antiga de casa, ajudou muito, me acolheu muito. Passa muitas dicas, atividades. [...] A professora já convidou para assistir aulas, explicou métodos que ela ensina nas aulas. Se alguma coisa não dá certo, como agir.</p>	Robert
			<p>Os outros professores veem a Educação Física como uma atividade que atrapalha a aula deles. Porque os alunos chegam atrasados, ou saem fora da aula. Na verdade é a aula que tem antes, e eles [alunos] querem ir logo para a Educação Física, e a aula que eles têm depois não querem voltar. Quando a gente vai fazer alguma atividade, tipo jogos escolares, alguma coisa assim, eles são contra também, porque eles falam que atrapalha, e que vai tirar os alunos da sala deles. [...] Não são muito a favor da Educação Física, acham que a aula é só para ficar lá embaixo [na quadra] sem fazer nada.</p>	Kate
			<p>Uma é professora, é pedagoga, e ela me ajudava muito, e eu tenho dois irmãos que são da área de Educação Física, e sempre que eu precisava e que eu preciso, eu recorro a eles [...] na maioria das vezes, acho que 98% das vezes [...] As orientações que eu tive [dos irmãos] também foram importantes</p>	Diana

Contribuições da ação profissional na escola	Ligadas ao corpo docente e gestão escolar	Equipe gestora	[...] a coordenação e direção eles são altamente abertos a conversas, opiniões, sempre perguntando o que pode ser feito para melhorar, se precisa de alguma ajuda. Então o canal é sempre aberto com eles [e] você se sente mais seguro quando você tá fazendo o seu trabalho	Dimitry
			A, por exemplo, quando eu faço uma aula, igual ao exemplo do ano passado, aquele que te dei sobre a ginástica rítmica que eu fiz com o pessoal do sétimo ano. Eu recebi bastante comentários de elogio por parte da direção, da escola onde eu estava.	Nair
			Uma pessoa da equipe gestora chegou em mim e disse assim: “você precisa aprender a trabalhar, vai ver a aula do Bento [outro professor da escola] para você ver como ele dá aula. Vai aprender a trabalhar. Isso mexeu muito com o meu ego. [...] eu acho que ela [coordenadora] trabalha bem [mas] Não é uma pessoa que eu admiro	Diana
			Com eles é tudo bem. Eles apoiam, eles ajudam, conversam com os alunos também. Então com a escola não tenho problemas. [...] Na verdade é a parte da coordenação, porque aqui a gente está sempre em contato, no HTPC, quando tem planejamento [...] Eles tentam ajudar o máximo que eles podem, com compra de material, ou então conversando com os alunos, para ajudar a fazer com que eles entendam a importância da atividade física dentro da escola. [...] De forma positiva, porque eles estão sempre ajudando. [...] sempre incentivando	Kate
			[...] quando eu trabalhei no Ensino Infantil, minha coordenadora, a gestão da escola era muito rígida. Era muito rígida, ela cobrava, só que, ao mesmo tempo em que ela cobrava, ela te dava todo um apoio. O que você precisasse, elas estava ali, apoiando ou orientando. Por causa dessa experiência anterior, de um ano, eu me dei bem. Então agora não estou tendo dificuldade.	Robert
Contribuições da formação continuada	Você pode ir até assistir algumas palestras, ir a alguns cursos. Mas tudo que você absorve ali você já vai colocando na balança e pesando os prós e os contras, já pensa na sua turma se isso vai dar certo ou não.		Dimitry	
	[...] agora que eu acabei de efetivar, a gente teve um curso preparatório, de seis meses que o estão oferece para os professores que são aprovados. E isso me deu muito respaldo [...] eu tenho muita coisa na cabeça... pelo menos na teoria, a gente teve uma boa capacitação, com esse curso que a gente teve para poder ingressar. Então se eu conseguir colocar em prática, metade do que eu aprendi nesse curso, eu acredito que... eu possa ter bons resultados. [...] como eu estou começando agora, eu estou lendo bastante, procurando, pesquisando formas de trazer pra eles		Nair	

Contribuições da formação continuada	<p>[...] eu fiz o curso, aquele curso que para entrar no estado é feito, aquele curso de aperfeiçoamento [...] Ai no curso de formação mostra muitos vídeos, muita estratégia de aula, muitas coisas, mas ele é mostrado de um jeito que como se tudo ali fosse perfeito, se nada saísse fora. [...] As informações que o curso de formação traz são importantes. Até no modo de planejar a aula, o que você vai fazer durante as atividades e tudo, são coisas que ajudam bastante, que te dá apoio. [...] na prefeitura, a própria prefeitura levava a gente para oficinas práticas. Lá tinha oficinas de basquete, oficinas de vôlei, e quando você faz ali a aula prática, numa oficina de como estar ensinando faz diferença. Porque depois você tem exemplos para trazer para cá.</p>	Kate
	<p>E mesmo que você não aprendeu, existe ai os cursos, que nem a Unesp, da de monte, todo ano, de práticas docentes ai, que se você não sabe você pode ir atrás para você aprender. [...] essa formação continuada, que eu deixo, que é muito falho na minha vida eu acho. Se eu de repente buscasse buscar mais, procurar entender mais, e preparar melhor as minhas aulas, preparar as minhas aulas. Com certeza seria bem melhor e os desafios seriam menores. [...] buscar informação mesmo, ler mais sobre as minhas aulas, sobre o assunto educação física escolar, sobre a idade dos alunos, das características dos adolescentes.</p>	Diana
	<p>Eu sempre dou uma pesquisada, por vídeos, que são muitos importantes [...] Então as vezes, um vídeo em que a gente vê que tem um conteúdo, que é uma fonte boa de informação. [...] Eles são importantes para mim porque é o seguinte, eu não tive convivência com esses esportes na minha época. [...] Então os vídeos me ensinam no método pedagógico, me auxiliam muito, então você sabe passo-a-passo o que você vai fazer, as habilidades lá e tudo o mais. [...] Isso, sempre buscando. Coisas novas, se tiver cursos também. [...] Essas coisas são muito boas, para ensinar, incentivar nossa capacidade. [...] alguns cursos a mais, envolvendo atividade, não só teórica, mas prática, principalmente prática, com outros profissionais da área. Visita de outras aulas... Isso ai seria muito importante, se eu pudesse visitar outros professores dando aula. Porque nós não temos isso. É diferente.</p>	Robert