
FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SOURCES OF SELF-EFFICACY OF PRE-SERVICE TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION

Valmor Ramos¹, Filipy Kuhn¹, Vinicius Zeilmann Brasil², Jeferson Rodrigues de Souza², Thais Emanuelli de Barros¹, Gabriela Faria¹ e Ciro Goda¹

¹Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

RESUMO

Este estudo analisa as fontes de autoeficácia docente de universitários em Educação Física. Foram empregados procedimentos de pesquisa qualitativa de caráter descritivo-diagnóstico. Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada, baseada nos instrumentos: escala de autoeficácia docente e escala de fontes de autoeficácia docente, com 7 universitários da última fase do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública no Estado de Santa Catarina. Para a análise dos casos múltiplos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que consiste, primeiramente, na transcrição e descrição de cada caso individualmente, seguida do cruzamento e confronto das informações dos casos. Os resultados mostraram que as fontes de autoeficácia, referentes ao manejo de classe, foram: experiência de domínio (6), persuasão social (5) e vicária (4). Sobre a intencionalidade docente, as fontes mais citadas foram: experiências vicárias (7), persuasão social (7) e domínio (6). Especificamente sobre a intencionalidade docente, os universitários mencionaram uma maior diversidade de situações de autoeficácia frente ao manejo de classe. Conclui-se que a observação e a persuasão social foram as fontes de autoeficácia consensualmente valorizadas pelos universitários. Essas situações foram proporcionadas pela universidade nos estágios obrigatórios, observando e recebendo orientações dos professores da universidade e dos professores da escola.

Palavras-chave: Autoeficácia. Educação Física. Universitários.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the sources of self-efficacy of pre-service teachers in physical education. Were employed qualitative research procedures and the data were collected through semistructured interview with 7 pre-service teachers in Physical Education from a public university. For the analysis of multiple cases was used the content analysis technique, which consists, first, in transcription and description of each case individually, then crossing and confrontation of information for all cases. The results showed that the sources of self-efficacy for the class management were the mastery experiences (6), social persuasion (5) and vicarious (4). About the teaching intentionality, the most cited sources were the vicarious experiences (7), social persuasion (7) and the mastery experiences (6). Specifically on teaching intentionality, the pre-service teachers mentioned more variety of situations of self-efficacy when compared to the management class. The observation and social persuasion were the sources of self-efficacy commonly valued by students. These situations were provided in the required stages, watching and getting supervision from teachers at the University and teachers from school.

Keywords: Self-efficacy. Physical Education. Students.

Introdução

No contexto do ensino, as crenças podem ser definidas como atitudes, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções particulares de cada indivíduo¹, ou então, como um entendimento tácito de verdades pessoais, sociais ou profissionais que foram construídas ao longo do tempo². Algumas crenças parecem auxiliar na percepção dos indivíduos, fazendo-os acreditar que, através de suas capacidades, é possível executar com sucesso determinadas tarefas, podendo ser estudadas a partir do conceito da percepção de autoeficácia³.

O constructo da autoeficácia pode ser definido também como a crença da autoeficácia docente, caracterizada pela confiança do professor em suas próprias capacidades para influenciar no aprendizado dos alunos⁴. No campo da Educação Física, alguns estudos⁵ têm utilizado as definições de autoeficácia docente de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy⁶, além de Woolfolk Hoy e Burke Spero⁷. Esses autores definem essas crenças com base no julgamento do professor e em sua aptidão para ensinar e engajar seus alunos, mesmo aqueles considerados difíceis ou desmotivados.

Para Bandura³, a percepção de autoeficácia surge de quatro fontes principais: as *experiências de domínio* (ou diretas), nas quais o indivíduo interfere diretamente; a *experiência vicária* (ou de observação), quando ocorre a observação de modelos competentes; a *persuasão social*, em que o indivíduo recebe orientações e *feedbacks*; e os *estados emocionais e afetivos*, resultantes da ansiedade, estresse e cansaço nas capacidades do indivíduo para realizar determinada situação. Para o autor, o ensino superior se constitui em uma fase importante para a investigação dessas crenças, devido às possibilidades de mudanças e alterações na aprendizagem profissional, principalmente nas primeiras etapas da formação.

Segundo Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy⁸, o estudo publicado em 1977 por Albert Bandura, intitulado *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, assinala uma nova fase de investigação na psicologia educacional, convertendo as crenças de autoeficácia em um campo de investigação. O estudo se concentra em analisar a autoeficácia dos sujeitos para que possam refletir a respeito de suas crenças e capacidades a fim de executar tarefas específicas de ensino, com expectativa positiva de êxito e qualidade⁹.

Como sugere O'Sullivan¹⁰, os programas de formação de professores precisam entender o papel das crenças para poder influenciar, de maneira positiva, os processos de ensino e aprendizagem. Cabe, portanto, aos programas de formação, avaliar as crenças de autoeficácia para identificar os tipos de tarefa mais ou menos eficazes para os docentes¹¹.

Na formação inicial, os estudos sobre a autoeficácia têm procurado validar instrumentos para avaliar a capacidade dos estudantes frente às tarefas da formação superior¹². Destacam também a relação da autoeficácia com o sucesso acadêmico e a permanência no ensino superior¹³, assim como investigam as crenças de autoeficácia docente, identificando as fontes e as crenças nas dimensões sobre a intencionalidade e o manejo de classe dos universitários¹⁴.

Além disso, estudos na formação inicial demonstram que os estágios obrigatórios são uma oportunidade para aprendizagens pedagógicas, que visam proporcionar a superação das diferenças entre a teoria e a prática¹⁵, configurando-se, assim, em uma atividade de caráter teórico-prático, envolvendo estudos, reflexão, solução de problemas e modos de como ensinar e apreender a ensinar¹⁶. Assim, cabe aos professores supervisores ou orientadores de estágio a mediação entre a teoria e a prática, de modo a facilitar o aprendizado dos universitários¹⁷.

No âmbito da Educação Física, estudos recentes têm buscado investigar as crenças de autoeficácia de universitários em Educação Física¹⁸; avaliar a eficácia no ensino de universitários ao longo da formação inicial para determinar se sofre alguma alteração durante os anos de formação¹⁹; determinar o nível de autoeficácia entre os alunos que estudam desporto e Educação Física para ensinar os alunos com deficiência intelectual²⁰; medir e analisar a autoeficácia e suas origens para o ensino da Educação Física²¹; identificar as relações do constructo da autoeficácia com os aspectos da formação inicial²²; e compreender como se constituem as crenças de autoeficácia para o ensino da Educação Física⁵.

Embora se verifique um incremento importante nos estudos sobre a temática da autoeficácia, acredita-se que a realização de estudos que adotem procedimentos de pesquisa qualitativa, de caráter indutivo, possa contribuir para a obtenção de informações mais detalhadas e aprofundadas a respeito da percepção dos sujeitos, servindo para identificar

itinerários pessoais de aprendizagem, muito úteis para um processo de avaliação e reestruturação pedagógica e curricular, na formação do professor. Desta forma, este estudo tem como objetivo analisar as fontes de autoeficácia docente de universitários que cursam o último ano de Educação Física.

Métodos

Participantes

Participaram do estudo 7 (sete) universitários com idade entre 21 e 27 anos, selecionados de forma intencional, devidamente matriculados e cursando o último semestre de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública em Santa Catarina, com estrutura curricular somando um total de 8 (oito) semestres. Para determinar os sujeitos, adotaram-se os seguintes critérios: consulta à instituição para verificar quais universitários estavam na última fase do curso; obtenção de seus dados junto à secretaria da universidade; contato por telefone e correio eletrônico para a apresentação dos objetivos da pesquisa; verificação de quais haviam realizado o curso integral na mesma universidade; convite e verificação da motivação para participar do estudo. De um total de 15 (quinze) universitários, 7 (sete) aceitaram participar, sendo entrevistados em momento posterior, mediante o agendamento prévio da data, local e hora.

Procedimentos

Foram adotados procedimentos de pesquisa qualitativa de caráter descritivo-diagnóstico²³. Através da pesquisa qualitativa é possível caracterizar fenômenos sociais mediante a análise das experiências de pessoas ou grupos, que podem ser tratadas por meio do exame dos conhecimentos e relatos do dia a dia²⁴. Foram utilizados também procedimentos de estudo de casos múltiplos para favorecer a descrição e a compreensão detalhada e profunda da percepção individual dos sujeitos acerca de suas experiências pessoais sobre um determinado tema²⁵.

Realizou-se uma entrevista semiestruturada composta por 36 (trinta e seis) questões, divididas em duas dimensões: a primeira contou com 12 questões relacionadas ao Manejo de classe ou Gestão de aula, cuja dimensão representa a crença do professor na capacidade para lidar e gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano de aula, conforme as variáveis: gestão de tempo, gestão de espaço e gestão dos materiais; a segunda, da Intencionalidade docente, contou com 24 questões, que representa a crença do professor na capacidade de mediar o ensino e mobilizar os estudantes para a realização da atividade, de acordo com as variáveis: pensar criticamente, compreender sobre o conteúdo, atividades bem ajustadas, responder bem, ter bons repertórios e correções/*feedback*. Com o objetivo de manter a validade de conteúdo, a entrevista foi adaptada a partir de dois instrumentos: Escala de autoeficácia docente²⁶ e escala de Fontes de Autoeficácia Docente²⁷.

As entrevistas foram realizadas na universidade, em local reservado e determinado pelos sujeitos da pesquisa. As respostas foram captadas com a utilização de um gravador de voz digital e armazenadas em dois computadores: um do investigador e outro da instituição. Todas as entrevistas foram transcritas, literalmente, com o auxílio dos programas *Express Scribe*, para a reprodução do áudio das entrevistas, e do *Microsoft Word*, para o registro do texto. Um intervalo com duração aproximada de 8 horas foi gasto para a realização de cada transcrição, gerando documentos com 35 laudas em média para cada entrevista. No primeiro encontro, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi assinado por cada sujeito, autorizando a gravação e a divulgação dos resultados sem fins lucrativos. Além disso, esclareceram-se dúvidas sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos utilizados e éticos

de sigilo, junto de uma breve descrição das fontes de autoeficácia que remetesse os alunos às suas memórias e ao contexto da entrevista.

O projeto foi aprovado por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos de uma universidade pública de Santa Catarina (parecer nº 718.173/2014). Para preservar o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, estes foram identificados no texto através de letras e números, respectivamente U1, U2, U3, U4, U5, U6 e U7.

Análise estatística

Para a análise de casos múltiplos, adotaram-se os procedimentos gerais sugeridos por Yin²⁵, que consistem, primeiro, na transcrição e descrição de cada caso individualmente, e depois, no cruzamento e confronto das informações de todos os casos. O agrupamento dos resultados mais significativos é descrito e analisado no capítulo dos resultados. A análise dos dados, portanto, foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo²⁸, permitindo a produção de inferências organizadas e sistematizadas do conteúdo obtido nas entrevistas com os universitários. Para Bardin²⁸, a análise de conteúdo é dividida em três fases: organização das informações através da transcrição das entrevistas; exploração do material, quando se codificam as transcrições brutas; e verificação das frequências das unidades de análise e organização dos resultados.

Para a análise dos dados, as citações das fontes de autoeficácia foram classificadas de acordo com a Teoria Social Cognitiva³, que determina quatro fontes principais da autoeficácia: *Experiência direta*, que decorre de situações pessoais de realização de ensino ou aprendizagem; *Experiência vicária*, que consiste na observação e imitação de modelos pessoais; *Persuasão social*, que ocorre quando o sujeito é influenciado ou persuadido a realizar algo a partir da orientação de outro; e *Estados fisiológicos e emocionais*, que correspondem à excitação e ao estresse que surgem à medida que o sujeito avalia sua capacidade frente a uma determinada tarefa a realizar.

Resultados

Os resultados são apresentados em dois momentos: o primeiro, relativo à dimensão Manejo de Classe, que trata da percepção dos sujeitos para gerenciar e lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano escolar, tais como a organização do tempo, materiais e espaços nas aulas de Educação Física. A seguir, apresentam-se os dados sobre a Intencionalidade Docente, que indicam as crenças acerca das capacidades para engajar os alunos na realização das atividades de aprendizagem.

Manejo de classe

Tabela 1. Frequência das fontes de autoeficácia dos universitários e situações para a dimensão Manejo de Classe.

Dimensão	Fontes de experiência (<i>f</i>)	Situações (<i>f</i>)
<i>Manejo de classe</i>	Domínio (6)	Ensino nos estágios obrigatórios (6)
	Persuasão social (5)	Ensino nas disciplinas da universidade (2)
		Professores da universidade na escola (7)
	Vicária (4)	Professores da escola (4)
Professores das disciplinas da universidade (1)		

Nota: *f* = Frequência.

Fonte: Os autores.

Para a dimensão Manejo de classe, seis dos sujeitos (U1, U2, U3, U5, U6 e U7) apontaram a experiência de domínio como sua principal fonte de experiência. As situações citadas remetiam às disciplinas de estágio obrigatório na escola (papel de professor – estagiário) (U7, U5, U3, U2 e U1), e às práticas pedagógicas (papel de professor aos próprios colegas/pares) criadas pelo professor da universidade, durante as disciplinas da graduação (U6 e U3). Relativamente à primeira situação, apresenta-se, como exemplo, um trecho do universitário U7 acerca da forma como realizou a gestão do tempo em sala de aula:

No primeiro dia de aula eu controlei o tempo, pensei, acho que com o tempo que estabeleci, acho que vai dar certo, o que eu fiz, cronometrei no relógio, comprei um relógio só pra isso, específico pra isso. Cronometrei 45 minutos e botava a aula para 45 ali, pegava alunos em sala, chegava ao local, fechou 40, fechei 5 minutos, que eu queria. Comecei a aula com 5 de aquecimento, fechou o desenvolvimento da aula, fechou outros 5, fechou 5 de água, fechou 5 para a sala de aula e assim fechou o tempo. Dessa forma eu consegui fazer, tive que verificar vendo com o tempo, e então, quando vi, isso funcionou da primeira vez (U7).

Os resultados também evidenciam que a experiência de persuasão social foi importante para cinco dos sujeitos (U2, U3, U4, U5 e U7). Essas situações ocorreram através de *feedbacks* e orientações durante o período de estágio obrigatório, através do professor da disciplina de estágio. Todos os universitários que citaram a fonte de experiência de persuasão fizeram alusão a *feedbacks* ou orientações que recebiam durante o estágio obrigatório, como se verifica no fragmento de U2, ao realizar a gestão dos espaços de aula:

Foi a professora de estágio falando, aumenta o número de filas, coloca mais gente, essas coisa, porque senão os alunos esperam muito. Porque realmente antes eu fazia duas filas, mas tinha uma fila gigante, e tinham professoras que falavam essas coisas, nesse caso, no estágio (U2).

A experiência vicária foi citada por quatro dos sujeitos investigados (U1, U3, U4 e U6). Os registros ocorreram, em sua maioria, durante o período de estágio (U1, U3, U4 e U6), através da observação dos professores das escolas e da universidade, durante as ações de ensino nas disciplinas ao longo da graduação (U4). A seguir, destaca-se o trecho de U3 a respeito de como ele acredita ter aprendido a fazer a gestão dos materiais:

Mas foi nas aulas mesmo, na observação dos professores, de tanto ver os professores fazendo, dos professores regentes das escolas, como eles organizavam. Porque a gente tem bastante observação com eles durante os estágios. Eu acho que foi mais por observação mesmo, não teve nenhum momento que eles falaram assim, ah, vai organizar desse jeito, eu acho que é mais observando (U3).

*Intencionalidade Docente***Tabela 2.** Frequência das fontes de autoeficácia dos universitários e situações para a dimensão Intencionalidade docente

Dimensão	Fontes de experiência (<i>f</i>)	Situações (<i>f</i>)
<i>Intencionalidade Docente</i>	Vicária (7)	Professores nas disciplinas da universidade (4) Professores da escola (6) Professores de ensino de base (1)
	Persuasão social (7)	Professores nas disciplinas da universidade (4) Professores da universidade na escola (4) Professores da escola (1)
	Domínio (6)	Ensino nos estágios obrigatórios (6) Ensino nas disciplinas da universidade (2)

Nota: *f* = Frequência.

Fonte: Os autores.

Para a dimensão Intencionalidade docente, todos os sujeitos (U1, U2, U3, U4, U5, U6 e U7) indicaram a experiência vicária como a principal fonte de autoeficácia. As situações citadas remetiam às observações dos professores da universidade, durante a atuação em disciplinas ao longo da graduação (U1, U3, U5 e U7), e aos estágios obrigatórios, através da observação dos professores regentes das escolas durante sua intervenção pedagógica com as crianças (U3, U4, U5, U6 e U7). A única exceção foi o sujeito U2, que referenciou as experiências de persuasão de seus professores no ensino de base. A respeito das situações de observação, U4 destacou a importância da observação para o seu aprendizado, sobretudo para fazer com que seus alunos compreendessem o conteúdo ensinado, conforme o trecho a seguir:

Eu costumo observar muito, como cada professor trabalha, entendeu? Foi durante a observação de estágio, das aulas que o professor regente da escola dava, da observação, do modo que ele fazia as atividades, não durante a intervenção. Inclusive, ele passou um trabalho para os alunos sobre, se não me engano, foi sobre *slackline* e *skate* e fez com que os alunos compreendessem a importância desses esportes para a Educação Física (U4).

De forma semelhante, para a dimensão Intencionalidade docente, todos os sujeitos indicaram a experiência de persuasão como a sua fonte de autoeficácia. As situações que persuadiram os universitários ocorreram por meio das disciplinas ao longo da graduação (U1, U3, U4 e U7), dos conselhos e *feedbacks* vindos dos professores de estágio da universidade (U1, U2, U4 e U7) e dos comentários dos professores regentes das escolas, onde os universitários cumpriam o estágio obrigatório (U4). Sobre a primeira situação, para emitir *feedbacks*, o sujeito U7 cita um comentário recebido de um professor da graduação, ao criar uma situação de ensino em sua disciplina:

Eu aprendi isso com o professor de basquete: ele pediu para a gente preparar uma aula de basquete para dar para seus alunos. Aí, eu fui lá, a gente preparou nossa turma, fez a aula, e no final, a gente pegou as bolas e saiu. Foi, então, que o professor falou: eu tenho uma coisa para vocês. Os moços estão lá bem chateados. Vocês não parabenizaram, não viram que eles estavam bem, vocês não falaram nada, entraram mudos, saíram calados. Não pode ser assim, tem ir lá e falar, dar os parabéns, tu conseguiu fazer o movimento. O joguinho foi bom, parabéns pela cesta, vocês não parabenizaram, e olha lá a tristeza das crianças (U7).

Sobre as fontes de experiência direta, na dimensão Intencionalidade docente, seis dos universitários a indicaram. Além disso, foi possível constatar que as situações ocorreram durante a atuação dos universitários como docentes nos estágios obrigatórios, através da reflexão de suas próprias ações (U2, U3, U4, U5, U6 e U7) e nas disciplinas ao longo da graduação, quando havia a necessidade de atuar para os seus pares (U3 e U6). Por meio da reflexão feita no período de docência nos estágios obrigatórios, o sujeito U2 destaca que as situações proporcionadas na atuação enquanto docente favoreceram o aprendizado nas atividades de mediação que envolvia seus alunos, como se verifica no trecho a seguir:

Foi primeiramente pelo fato de eu ver, perceber, que algo está dando errado, não está fluindo, tem que ajustar, tem que deixar mais simples, tem que deixar mais complexo. Às vezes, eu mesmo, quando percebia que não estava fluindo, eu ajustava, e elas (as alunas), depois elogiavam: ah, era isso, tinha que ter feito isso mesmo (U2).

Discussão

É preciso considerar que a realização da entrevista ao fim da última fase do curso de graduação pode se constituir em uma limitação do estudo, à medida que as fontes citadas pelos sujeitos podem reportar antes às memórias das experiências mais recentes, não representando, assim, todas as experiências obtidas durante o curso. O fato de a amostra não representar a totalidade da turma de formandos pode ter influenciado nos resultados e na ausência de citações de outras situações de aprendizagem. Neste sentido, a realização de estudos longitudinais para acompanhar a modificação das fontes de autoeficácia ao longo de determinado período e à medida que as fases do curso de graduação avançam deve se um objetivo a ser perseguido em estudos futuros.

Para a dimensão acerca da Gestão de aula, verificou-se que há uma ordem de valorização na qual as experiências de domínio foram citadas pela maioria dos universitários, tornando-se uma fonte importante para a construção de autoeficácia dos sujeitos. Para Bandura³, a experiência de domínio é a fonte com maior poder para influenciar a percepção de autoeficácia, uma vez que fornece às pessoas uma prova real e autêntica do domínio das capacidades que detêm, ou necessitam dominar, para obterem sucesso em uma determinada tarefa. Repetidas situações de êxito possibilitam a construção de crenças consistentes sobre como agir adequadamente em situações futuras, gerando, por conseguinte, expectativas elevadas de sucesso na busca pela resolução de problemas, especialmente quando o sucesso é alcançado nas primeiras experiências de aprendizagem sobre o ensino²⁹.

Estudos na Educação Física têm indicado que a principal fonte que constitui a autoeficácia de professores ou de universitários é a experiência direta³⁰. Destaca-se o estudo realizado por Costa Filho e Iaochite⁵ ao investigarem a percepção de autoeficácia de estagiários em Educação Física do último ano de graduação. Através de análise documental de portfólios reflexivos, os resultados mostraram que as experiências de regência ou experiência de domínio foram as fontes de autoeficácia mais citadas, seguidas da persuasão social e das experiências vicárias. Isso corrobora com os achados deste estudo quanto à dimensão do Manejo de classe.

Através de um processo de reflexão realizado durante a prática docente, surgem tentativas pessoais de criação de procedimentos de ensino mais ajustados para atender às demandas do cotidiano em sala de aula, gerando, assim, um processo cognitivo de construção e reconstrução de novas crenças sobre suas capacidades, incluindo a crença de autoeficácia docente²⁷. Estudos^{18,5} têm mostrado a importância de estimular a experiência de domínio durante o período de formação inicial, com o propósito de aumentar a confiança no ensino dos

universitários durante o manejo de classe, e também de questões relacionadas às estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem, tornando as percepções de autoeficácia mais duradouras.

Desta forma, é possível sugerir que algumas situações reais de ensino proporcionadas pela universidade, particularmente as práticas de ensino no estágio obrigatório, são fontes importantes para melhorar a autoeficácia docente dos sujeitos, seja para lidar com as dimensões de manejo de classe, seja para lidar, em menor proporção, com as capacidades da dimensão acerca da intencionalidade docente, no caso particular dos universitários investigados. De fato, cabe aos programas de formação inicial promover estratégias diversificadas que enfatizem a prática do ensino de professores em formação e ao longo da carreira^{9,18,19}, em especial, práticas controladas que possam garantir alguma eficácia aos professores³¹, favorecendo a ampliação e a memorização de repertórios pessoais de êxitos sobre o ensino.

Neste sentido, Usher e Pajares³² destacam a importância da combinação de diferentes fontes de autoeficácia para se obter um forte senso de eficácia em função da união dos tipos diferentes de experiências adquiridos. Esse forte senso de autoeficácia deve incorporar fatores que influenciem na formação dessas crenças, através das experiências de domínio, vicária, de persuasão e emocional afetiva³.

Em relação à dimensão Intencionalidade docente, verificou-se que as principais fontes foram as experiências vicária e de persuasão. As vicárias apresentam um poder menor de influenciar as pessoas na criação de suas crenças em comparação às experiências diretas. Contudo, ela tem se mostrado importante para as pessoas com pouco conhecimento ou com dúvidas a respeito de suas próprias capacidades pedagógicas⁵, conforme se constatou no estudo de Iaochite e Souza Neto²¹, em que a experiência direta não foi a principal fonte de autoeficácia para aqueles universitários com pouca experiência de ensino. Esse fato mostra que, quanto menos experiente for o indivíduo, mais ele será afetado pelas experiências vicárias e de persuasão. Desta forma, como os universitários da pesquisa são pouco experientes, eles atribuíram à dimensão intencionalidade docente, as experiências vicárias e de persuasão.

A imitação de padrões de comportamento dos próprios professores tem sido um recurso importante, especialmente para lidar com as primeiras situações de ensino da carreira⁹. Autores destacam que nessa fase da formação é importante estimular o diálogo e a observação dos professores a fim de compensar a falta de experiência dos alunos. Além disso, professores com pouca experiência de ensino tendem a sofrer o impacto das outras fontes de autoeficácia³³.

Por meio das experiências vicárias ou da observação dos professores considerados modelos de referência, os universitários adquiriram conhecimentos para a realização de suas tarefas de ensino, à medida que a possibilidade de reproduzir os procedimentos observados nos modelos cria uma crença de que possuem capacidades suficientes para realizar tarefas semelhantes, especialmente quando os modelos obtêm bons resultados²⁹. Para que esse fenômeno da modelação ocorra é preciso considerar as características e as competências do modelo, bem como as capacidades do observador e sua similaridade ou afinidade com o modelo³. Segundo Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy³⁴, professores com pouca experiência no ensino tendem a utilizar as experiências vicárias como uma forma de melhorar sua intervenção pedagógica. Os autores ainda sugerem que sejam realizados estudos longitudinais para constatar, de fato, as diferentes percepções e fontes de autoeficácia que ocorrem durante as fases da carreira e na formação inicial. Segundo Nespor³⁵ e Schunk³⁶, é importante que os universitários observem também seus próprios pares para, assim, criarem possibilidades de

comparação a partir de padrões semelhantes de capacidades e dificuldades de intervenção pedagógica.

Quanto à fonte de persuasão social, verifica-se que foi destacada por cinco universitários na dimensão Manejo de classe e por todos na Intencionalidade docente, o que indica uma importante ferramenta que favorece o engajamento, a motivação e a autoeficácia. É salutar receber constantemente orientações e comentários sobre a sua prática de ensino a fim de motivar a realização das atividades, como destaca Saville *et al.*³⁷ acerca da importância do *feedback* positivo para motivar, encorajar e elevar a percepção de autoeficácia dos jovens praticantes de esportes. Para Dinther, Dochy e Segers³⁸, e também Iaochite e Azzi²⁷, é importante que os *feedbacks* provenham de pessoas reconhecidas pelos universitários como experientes e confiáveis, associados a ambientes favoráveis e propensos, para que a função primordial da persuasão seja garantida.

Porém, a persuasão social por si só é uma fonte limitada para criar um sentimento forte e permanente de autoeficácia³⁹. Para Iaochite³⁰, obter um nível de satisfação docente elevado sugere uma maior influência da fonte de persuasão social, indicando que o tempo de atuação como docente acaba diminuindo a influência dessa fonte. No caso deste estudo em questão, isso implica afirmar que os universitários ao longo do tempo tendem a deixar de utilizar essa fonte como principal forma de adquirir conhecimento e confiança.

Para Bandura³, estímulos verbais recebidos de pessoas consideradas importantes, como colegas, supervisores e professores, interferem e contribuem no julgamento que o indivíduo realiza acerca de sua autoeficácia. Segundo Usher e Pajares³², os *feedbacks*, para serem eficazes, devem ser colocados de modo a apoiar o senso de eficácia dos estudantes universitários, considerando sempre se as informações são estruturadas e compreensíveis, e se estes são verdadeiramente suscetíveis de persuasão. Em uma referência à aprendizagem esportiva, Feltz *et al.*⁴⁰ destacam que os *feedbacks* são essenciais para a aquisição da autoeficácia, através de expressões como “você pode fazer”, ou então, “eu acredito que você pode fazer isso”, considerados fatores fundamentais para motivar e melhorar a aprendizagem.

Neste estudo, verifica-se que não há uma diferença importante na valorização dos sujeitos, evidenciada no número de citações para as fontes de autoeficácia estudadas, em especial para a dimensão Intencionalidade docente. Acredita-se que esses resultados podem estar relacionados à proposição de que a falta de experiência torna o universitário mais suscetível a várias fontes de autoeficácia docente. No caso da Intencionalidade docente, a condução de um processo de engajamento por parte dos alunos às atividades e às aprendizagens dos conteúdos de aula é um papel que implica alguma responsabilidade, à medida que representa o ponto central de um processo de ensino e aprendizagem. Assim, assumir o papel de protagonista ou mediador desse processo de resolução de problemas e tomada de decisões sobre as aprendizagens de crianças é um novo desafio, que pode promover um nível de insegurança considerável nos universitários, servindo como uma justificativa para a busca de fontes variadas de autoeficácia.

Por outro lado, constata-se que lidar com situações de gestão de tempo, de espaço e materiais, da dimensão Manejo de classe, pode não se configurar em situações totalmente novas para os universitários, à medida que as pessoas, ao longo de suas vidas, seja no âmbito escolar ou pessoal, têm se defrontado e aprendido a lidar com essas tarefas mais objetivas e concretas do cotidiano, tais como fazer a gestão de seu próprio tempo, de espaços e materiais. Assim, é possível inferir que a presença de conhecimentos prévios nos universitários investigados quanto à gestão desses recursos contribuiu para a sua autoeficácia docente.

Conclusões

Os resultados evidenciaram uma hierarquia de valorização das fontes de autoeficácia na dimensão Manejo de classe, em que a fonte mais citada foi a experiência de domínio, seguida da persuasão e da vicária. Quanto à dimensão Intencionalidade docente, as fontes mais citadas foram as experiências vicárias e de persuasão, citadas por todos os universitários, ao lado da experiência de domínio.

Particularmente nessa última dimensão, os universitários recorreram a mais situações frente ao Manejo de classe, em especial, de observação e persuasão, o que parece indicar que o grau de dificuldade da tarefa para engajar os alunos na realização das atividades de aprendizagem gere talvez alguma preocupação adicional aos universitários e uma necessidade ou dependência maior das fontes externas de autoeficácia.

As evidências ressaltam que algumas situações criadas pela universidade, ou então, por iniciativas pessoais dos professores, se configuram como fontes importantes de autoeficácia. Neste sentido, as situações em destaque foram o ensino nos estágios obrigatórios, observando e recebendo orientações dos professores da universidade na escola, além dos professores da escola e nas disciplinas da universidade. Não se verificou, contudo, a indicação de situações de aprendizagem social entre os pares, seja de debate, orientação ou observação.

Para finalizar, estudos de caráter longitudinal poderão retratar com maior exatidão as principais fontes nas fases de formação ao longo do curso. E, além de diagnosticar a percepção de autoeficácia, estudos dessa natureza poderão subsidiar ajustes pedagógicos nas disciplinas e professores implicados nesse processo de formação, possibilitando, inclusive, a participação e o engajamento do próprio universitário.

Referências

1. Pajares FM. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Rev Educ Res* 1992;62(3):307-332.
2. Ennis CD. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest* 1994; 46:164-175.
3. Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman;1997.
4. Navarro LP. *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones;2012.
5. Costa Filho RA, Iaochite RT. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Rev Educ Fís UEM* 2015;26(2):201-211.
6. Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach Teach Educ* 2001;17:783-805.
7. Woolfolk Hoy A, Spero RB. Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. *Teach Teach Educ* 2005;21(4):343-356.
8. Tschannen-Moran M, Hoy AW, Hoy WK. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Rev Educ Res* 1998;68(2):202-248.
9. Dellinger AB, Bobbett JJ, Olivier DF, Ellett CD. *Measuring teachers' and use of the Tebs-self*. 3. ed. *Teach Teach Educ* 2008;751-766.
10. O'Sullivan M. Learning to teach physical education. In: S. Silverman & C. Ennis (Eds) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Champaign: IL Human Kinetics; 2003. p. 275-294.
11. Wheatley KF. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teach Teach Educ* 2005;21(7):747-766.
12. Polydoro AS, Guerreiro-Casanova DC. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Aval Psicol* 2010;9(2):267-278.

13. Guerreiro-Casanova DC, Polydoro SA. Autoeficácia na Formação Superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicol Ciênc Prof* 2011;31(1):50-65.
14. Rocha MS. A auto-eficácia docente no ensino superior. [Tese de Doutorado em Educação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação; 2009.
15. Pimenta SG, Lima MSL. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poésis* 2006;3(3-4):5-24.
16. Pimenta SG. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 8. ed. São Paulo: Cortez;2009.
17. Lugle AMC, Magalhães C. O papel do estágio na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista eletrônica Pro-Docência UEL* 2013;1(4):119-128.
18. Silva AJ, Iaochite RT, Azzi RG. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Motriz Rev Fis Educ* 2010;16(4):942-949.
19. Zach S, Harari I, Harari N. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Phys Educ Sport Pedagogy* 2012;17(5):447-462.
20. Jovanovic L, Kudláček M, Block ME, Djordjevic I. Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward Teaching students with disabilities in general physical education classes. *EIJAPA* 2014;7(2):32-46.
21. Iaochite RT, Souza Neto S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. *Motriz Rev Fis Educ* 2014;20(2):143-150.
22. Salles WN. Autoeficácia discente na formação inicial em educação física. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2015.
23. Denzin NK, Lincoln, YS. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed;2008.
24. Gibbs G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed; 2009.
25. Yin R K. Qualitative Research from start to finish. New York: The Guilford Press;2011.
26. Polydoro SA, Winsterstein PJ, Azzi R G, Do Carmo AP, Venditti JRR. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In: Machado C, Almeida LS, Gonçalves M, Ramalho. Avaliação Psicológica: formas e contextos: Braga: Psiquilíbrios edições; 2004. p. 330-337.
27. Iaochite RT, Azzi RG. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicol Argum* 2012;30(71): 659-669.
28. Bardin L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.
29. Tschannem-Moran M, Macmaster Peggy. Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *Elem Sch J* 2009;110(2):228-245.
30. Iaochite RT. Auto-eficácia de docentes de educação física. [Tese de Doutorado em Educação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação; 2007.
31. Guskey T. Attitude and perceptual change in teachers. *Int J Educ Res* 1989;13(4):439-454.
32. Usher EL, Pajares F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. *Rev Educ Res* 2009;78(4):751-796.
33. Siwatu KO. Designing self-efficacy building interventions in the preparation of culturally responsive teachers. In: R. Milner (Ed). Springfield: Diversity and education: Teachers, Teaching, and teacher education; 2009. p. 119-131.
34. Tschannem-Moran M, Hoy AW. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teach Teach Educ* 2007;23(6):944-956.
35. Nespor J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 1987;19(4):317-328.
36. Schunk DH. Peer models and children's behavioral change. *Rev Educ Res* 1987;57:149-174.
37. Saville PD, Bray SR, Ginis KAM, Cairney J, Shupe MD, Pettit A. Sources of Self-Efficacy and Coach/Instructor Behaviors Underlying Relation-Inferred Self-Efficacy (RISE) in Recreational Youth Sport. *J Sport Exerc Psychol* 2014;36(2):146-156.
38. Dinther MV, Segers MR, Dochy F. Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Rev Educ Res* 2011;6(2):95-108.
39. Schunk DH. Self-efficacy and academic motivation. *Educ Psychol* 1991;26(3-4):207-231.

40. Feltz D, Short S, Sullivan P. Self-efficacy in sport: research and strategies for working with athletes, teams and coaches. *Int J Sports Sci Coach* 2008;3:293-295.

Recebido em 12/05/16.

Revisado em 24/10/16.

Aceito em 17/03/17.

Endereço para correspondência: Valmor Ramos. Rua Pascoal Simone 358, Coqueiros – Florianópolis, SC, CEP 88080-350. E-mail: valmor.ramos@udesc.br