

## EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

### TEACHING EXPERIENCES IN SUPERVISED PRACTICUM AND SELF-EFFICACY TO TEACH PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL

Roraima Alves da Costa Filho<sup>\*</sup>  
Roberto Tadeu Iaochite<sup>\*\*</sup>

---

#### RESUMO

As experiências de ensino durante o estágio curricular supervisionado desempenham um papel importante na formação de futuros professores. Contudo, a maneira como influenciam a crença de autoeficácia docente desses estudantes ainda é pouco conhecida. O objetivo deste estudo foi compreender como se constitui a crença de autoeficácia para o ensino da Educação Física na escola de estagiários em fase final de formação, por meio de análise documental de portfólios reflexivos. A investigação revelou que os autores dos portfólios se perceberam capazes para ensinar Educação Física após o estágio. As experiências de regência, seguidas pela persuasão social, foram as fontes de autoeficácia mais citadas. Promover o conhecimento sobre as crenças ligadas ao ensino, em especial a de autoeficácia, pode favorecer a reflexão de futuros professores sobre a própria capacidade, e também sobre competências e estratégias que deverão desenvolver no exercício da docência, considerando os desafios presentes nesse processo.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino. Autoeficácia. Educação Física.

---

#### INTRODUÇÃO

O papel do estágio curricular supervisionado (ECS) nos cursos de formação de professores tem sido amplamente discutido em diferentes instâncias, níveis de regulação e abordagens teórico-metodológicas. Para além das congruências e diferenças, há um conjunto de estudos apontando a relevância desse processo na construção e reconstrução dos diversos componentes da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2011; SOUZA NETO et al., 2012).

É considerado um espaço de aprendizagem da profissão e de construção da identidade docente (EZER; GILAT; SAGÉE, 2010), sendo o *locus* da formação (CANDAU, 1997; SOUZA NETO et al., 2012), da sistematização da pesquisa sobre a prática, com vistas a sintetizar e refletir sobre as experiências vividas (LIMA, 2008). Quando analisado sob a lente das diretrizes curriculares nacionais para a formação em Educação Física e da legislação que o normatiza (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004), esse processo é compreendido

como um espaço de aprendizado de competências e como um momento distinto do desenvolvimento profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Deve promover a articulação entre a formação inicial e a prática, integrando o processo de formação docente com o campo de atuação, não somente enquanto objeto de análise e de investigação, mas também como objeto de interpretação crítica (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24).

O futuro professor, ao vivenciar diretamente a docência, cria a possibilidade de confrontar seus saberes e suas crenças acerca dos diferentes fenômenos que compõem e se inter-relacionam ao ensinar. Ao se deparar com o ensino, ainda que sob a supervisão dos professores da escola e da universidade, o choque com a realidade é inevitável. Dessa forma, o ECS também passa a ser um lugar de desconstrução e reconstrução de saberes e crenças desses futuros professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Ao ensinar, professores e futuros professores o fazem a partir de um conjunto de valores,

---

\* Mestre. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, Brasil.

\*\* Doutor. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, Brasil.

crenças e atitudes, sendo essas constituídas a partir de diferentes referências. Ao planejar, executar e avaliar os planos de ensino, por exemplo, as crenças individuais dos professores podem influenciar na escolha dos conteúdos, nas tomadas de decisão e nas demais ações envolvidas no exercício da docência, conforme apontam Sadalla, Saretta e Escher (2002).

Este estudo fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Social Cognitiva (TSC) proposta por Albert Bandura em meados da década de 1980. Em especial, pauta-se no construto da crença de autoeficácia, considerado o mecanismo central da teoria (BANDURA, 1997). Antes da apresentação propriamente dita do constructo, é preciso ressaltar que a TSC está fundamentada na concepção de que o comportamento humano é resultante de uma relação dinâmica e complexa entre os diferentes componentes presentes no indivíduo, no ambiente e no próprio comportamento, denominada reciprocidade triádica. Nessa perspectiva teórica, os indivíduos são proativos, auto-organizados, autorreflexivos e autorregulados, na medida em que podem assumir o controle sobre suas ações. A leitura de Bandura (1986, 2001) é recomendada para maiores detalhes sobre esse referencial e, no cenário brasileiro, a obra de Bandura, Azzi e Polydoro (2008).

Bandura (1997) define a crença de autoeficácia como uma crença individual sobre as próprias capacidades para produzir certas realizações. Desde a sua proposição, tem sido estudada em diferentes contextos, por exemplo, na saúde, no esporte e na educação (AZZI; POLYDORO, 2006). Resultados de investigações sobre os efeitos da autoeficácia para os processos de ensino e aprendizagem em diferentes níveis de ensino apontam para seu papel mediador e preditivo quanto à motivação para aprender (MARTINELLI; SASSI, 2010) e para ensinar (WATT; RICHARDSON, 2008), no desempenho acadêmico (AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010) e num conjunto de variáveis afetivas ligadas à docência, como a satisfação com o trabalho (CAPRARA et al., 2006; KLASSEN; CHIU, 2010) e a persistência e o desejo em permanecer na docência (IAOCHITE et al., 2011).

A autoeficácia é uma crença de domínio específico (BANDURA, 1997), o que significa que para cada domínio (acadêmico, escolha de

carreira, esporte etc.) deve-se estudá-la particularmente. Assim, este estudo o faz no domínio da docência, que segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 783) é definida como “o julgamento que o professor faz acerca de sua capacidade para ensinar com vistas ao aprendizado e engajamento dos alunos, mesmo aqueles mais difíceis ou desmotivados”. Ao influenciar os processos motivacionais, afetivos e de escolha, no domínio do ensino, possibilita que os professores tenham um certo controle sobre a maneira como pensam, sentem e agem diante das tarefas pedagógicas (PAJARES; OLAZ, 2008).

Bandura (1997) postula que as crenças de autoeficácia são constituídas por quatro fontes – experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. As experiências diretas são consideradas a fonte de maior influência na constituição da autoeficácia, pois estão diretamente relacionadas com uma informação sobre a atual capacidade para a ação. No domínio da formação para a docência, são as experiências diretamente vinculadas com o exercício dessa atividade, por exemplo, as aulas ministradas pelos estudantes no estágio supervisionado.

A segunda fonte está ligada às experiências vicárias, isto é, situações que envolvam a observação de modelos. Esse processo pode ocorrer de diferentes formas, entre elas: a) a observação de um modelo ao vivo em ação; b) a observação de um modelo por meio das mídias; c) a observação de si mesmo por meio de um vídeo. Segundo Bandura (1997), a aprendizagem por observação pode ser útil quando o indivíduo tem pouca ou nenhuma experiência com a tarefa em questão. No caso dos estudantes em situação de estágio, ocorre quando observam seus professores, colegas de turma, e/ou os professores da escola no exercício da prática docente.

Elogios, orientações, avaliações e *feedback* dizem respeito ao que Bandura (1997) chama de persuasão social, e constituem a terceira fonte de informação da autoeficácia. Estudantes em formação podem ser influenciados pelas avaliações que recebem, por exemplo, dos professores supervisores, dos alunos, da coordenação pedagógica da escola. Bandura (1997) afirma que a credibilidade, isto é, que o reconhecimento (*status*) da fonte que está persuadindo é fundamental para que tais

informações contidas nas avaliações/devolutivas sejam consideradas como fonte de autoeficácia por aqueles que estão sendo persuadidos.

A quarta e última fonte de autoeficácia diz respeito aos estados fisiológicos e afetivos, que são informações psicofisiológicas (por exemplo, taqui/bradicardia, sudorese, satisfação) que podem alterar a percepção de capacidade do indivíduo. No entanto, tão importante quanto reconhecer essas sensações, é conhecer como elas são percebidas e interpretadas, uma vez que as pessoas atribuem significados diferentes para as mesmas reações. Como exemplo específico, podemos citar o medo (e suas reações corporais) ao ensinar alunos com comportamentos inadequados, barulhentos etc.

Estudos cujo foco está voltado para compreender as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e cursos de formação de professores têm apresentado resultados importantes para a reflexão sobre a formação docente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, 2007; IAOCHITE, 2007).

A partir das considerações anteriores e reconhecendo as contribuições do estudo da autoeficácia no cenário educacional, em especial no contexto da formação inicial (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; ATAY, 2007; ANDERSON; WALKER; RALPH, 2009; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012), esta investigação, teve por objetivo compreender a constituição da autoeficácia para o ensino da Educação Física na escola de estagiários em fase final de formação, por meio da análise documental de portfólios reflexivos.

## MÉTODO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva (MILES; HUBERMAN, 1994). As informações acerca da constituição das crenças de autoeficácia em estudantes de Licenciatura em Educação Física foram obtidas por meio da análise documental de portfólios reflexivos. Foram analisados 19 documentos, os quais foram produzidos por estudantes em situação de estágio supervisionado de uma universidade pública do interior paulista, como

uma das atividades ligadas à conclusão do processo de estágio. A faixa etária média dos autores desses documentos foi de 22 anos, sendo que 53% deles eram do sexo masculino.

As atividades do ECS foram realizadas no primeiro semestre de 2011, sobretudo em escolas públicas (84%). A título de contextualização do processo de ECS sobre o qual os portfólios foram produzidos, destaca-se que o curso de Licenciatura em Educação Física da referida universidade tem carga horária de 4160 horas distribuídas em quatro anos (SOUZA NETO et al., 2012), sendo 420 horas dedicadas às atividades de estágio, divididas em quatro disciplinas, duas de 120 horas e duas de 90 horas.

No referido curso de licenciatura, o estágio é concebido como disciplina com um corpo de conhecimento próprio, além de espaço de investigação e pesquisa, que busca promover a inserção do futuro professor no ambiente de trabalho, de forma que, progressivamente, participe das atividades de planejamento, implementação e avaliação da disciplina Educação Física nos diversos níveis do Ensino Básico (BENITES, 2012; SOUZA NETO et al., 2012). Especificamente, apresenta dois aspectos norteadores. O primeiro se relaciona à fundamentação teórica metodológica que privilegia a reflexão. Dentre as atividades realizadas estão a leitura e a discussão de pesquisas que versam sobre a prática de ensino e estágio supervisionado, legislação, prática pedagógica, saberes docentes, elaboração de planos e projetos de estágios, entre outros. Já o segundo aspecto, diz respeito ao planejamento e o desenvolvimento de um projeto de intervenção, o qual se apoia em três eixos: a) observação da realidade; b) planejamento/execução de um projeto a partir da realidade observada; e c) avaliação de estágio supervisionado (BENITES, 2012). É, portanto, sobre o último eixo que o portfólio reflexivo se apresenta como possibilidade concreta, não apenas de registro, mas, de reflexão final alicerçada nas experiências de ensino e de supervisão ao longo de todo o processo.

A partir dos apontamentos da literatura sobre a construção e o uso de portfólios reflexivos na formação inicial, foi realizada, por meio desses documentos, a análise das crenças de autoeficácia e de sua constituição. Cada

estudante recebeu orientações sobre a estrutura (forma) de apresentação dos portfólios. Para direcionar o processo de elaboração dos portfólios, os estudantes foram orientados a descrever o contexto em que desenvolveram o estágio, as situações vividas e a reflexão sobre as atividades e resultados de ensino obtidos ao longo do estágio.

É importante destacar que o presente estudo analisa os relatos apresentados nos portfólios, os quais fizeram parte das atividades de formação da disciplina de ECS. Em última instância, o uso de portfólios como um instrumento para a investigação documental permitiu investigar alguns aspectos que permeiam o processo de formação profissional (a crença de autoeficácia é apenas um deles) dos futuros professores, conforme apontado anteriormente por Villas Boas (2005) e Berrill e Addison (2010).

A análise qualitativa dos documentos foi feita por meio da construção de eixos temáticos (MILES; HUBERMAN, 1994). Tal procedimento permitiu, com base no referencial teórico utilizado, levantar temas e categorias descritivas que respondessem aos objetivos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A realização da análise requereu alguns passos. O primeiro deles consistiu-se na seleção do material que seria analisado (MILES; HUBERMAN, 1994), neste caso, os portfólios reflexivos de conclusão da disciplina ECS III. Em seguida, foram realizadas diversas leituras desse material, a fim de conhecer e identificar as ideias centrais, bem como efetuar uma sistematização preliminar dos dados contidos nesses documentos.

Num segundo momento, realizaram-se novas leituras exaustivas do material, desta vez buscando mais detalhes, nas ideias centrais, com base no referencial da autoeficácia. Nessa etapa, levantou-se o que foi chamado de elementos componentes, considerando tanto os conteúdos manifestos quanto os conteúdos latentes do material. “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 57).

Esses elementos foram codificados e então sistematizados em categorias descritivas – os dados que foram trabalhados – de maneira que seu manuseio se tornasse mais fácil (MILLES; HUBERMAN, 1994). Assim, as categorias descritivas constituíram-se a partir do agrupamento dos elementos componentes explícitos e implícitos nos documentos. Como exemplo dessas categorias, encontram-se as experiências de regência na escola, o enfrentamento de dificuldades, aulas na universidade, percepção de capacidade para ensinar Educação Física na escola, entre outras.

Buscando acrescentar informações às discussões sobre a formação de professores e as crenças de autoeficácia, houve um esforço dos pesquisadores para estabelecer novos elos e relações de modo a propor novas interpretações, pois “é preciso dar o ‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 58).

O terceiro passo consistiu em agrupar essas categorias descritivas em eixos temáticos ou blocos de análise. Esse processo demandou constantes idas e vindas dos dados de análise à teoria, uma vez que esta é necessária para que se proceda a análise dos dados na medida em que eles surgem.

A realização de tais procedimentos permitiu a elaboração de dois blocos de análise. O primeiro fornece pistas sobre a questão: “Como os estudantes se julgam em relação à própria capacidade para ensinar?”. O segundo aponta respostas para a indagação: “A quem foi atribuída a constituição desse julgamento de capacidade?”, que pode ser observado na Tabela 1. Finalmente, os resultados encontrados foram discutidos à luz do construto da autoeficácia desenvolvido por Bandura (1997).

## RESULTADOS

Considerando-se a reflexão como processo fundamental na formação dos futuros professores, o portfólio reflexivo é uma estratégia significativa para suscitar e registrar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, conforme nos indica Sá-Chaves (2007).

A construção de portfólios reflexivos assume importante papel, pois permite aos estudantes em formação pensarem criticamente sobre as experiências que eles realizam enquanto aprendem a ensinar, tomar decisões, fazer escolhas, planejar aulas, lidar com alunos e outras tarefas de ensino. Da mesma forma, é uma oportunidade para refletir sobre as próprias crenças, quando são confrontados a justificar o caminho percorrido por eles nos diferentes momentos do estágio (VILLAS BOAS, 2005; BERRILL; ADDISON, 2010). Esse processo de pensamento abre um leque de possibilidades, que permite aos futuros professores se tornarem mais conscientes sobre as teorias e princípios que norteiam suas práticas. Além disso, segundo Darling-Hammond e Snyder (2000), o portfólio reflexivo, como estratégia de avaliação pessoal sobre o processo de ensino, pode favorecer o desenvolvimento da autoconfiança para esse domínio.

Em concordância com o encontrado por Woolfolk Hoy e Spero (2005), Atay (2007) e por Anderson, Walker e Ralph (2009), as análises mostraram que, para o eixo de análise “Como os estudantes se julgam em relação à própria

capacidade para ensinar?”, em média, os futuros professores, após realizarem as práticas do ECS, percebem-se mais capazes para a atuação docente nas escolas.

Dos 19 portfólios analisados neste estudo, 11 (57,9%) apresentam relatos indicando que as práticas desenvolvidas durante o período do ECS contribuíram de alguma forma para constituírem e até fortalecerem a crença já existente sobre a própria capacidade.

O segundo bloco de análise, “A quais acontecimentos eles creditam a constituição da sua crença de autoeficácia?”, aborda como os autores dos portfólios concebem as vivências advindas do período de estágio, e como essas experiências podem se relacionar com as fontes de constituição da autoeficácia.

A Tabela 1 apresenta relatos que remetem às experiências diretas de ensino vividas no período do ECS. Essas são as mais recorrentes nos portfólios. Em seguida, foi possível identificar elementos que se referem à fonte da persuasão social como a segunda fonte mais citada, seguida das experiências vicárias e dos estados fisiológicos e afetivos.

**Tabela 1** - Relação das fontes com as experiências de ensino vividas durante o ECS III.

Fontes	Frequência de citações	Situações
<b>Experiências diretas</b>	13	Colocar em prática o conhecimento, testar atividades, conhecer o ambiente da profissão, contato direto com a profissão.
<b>Experiências vicárias</b>	3	Observar colegas ministrando aulas, observar o relacionamento professor-aluno, auxílio da professora colaboradora.
<b>Persuasão verbal</b>	5	Discussão dos problemas com os colegas e professores, comentários dos alunos, comentários dos professores da escola.
<b>Estados fisiológicos e afetivos</b>	2	Medo, lembranças, o que conseguem aguentar.

Nota: Frequência de citações se refere ao número de ocorrências de determinada fonte nos portfólios analisados.

Fonte: Os autores.

## DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nos portfólios reflexivos evidenciam um aumento na percepção de capacidade dos estudantes durante o desenvolvimento do ECS. A título de exemplo, algumas citações dos portfólios sobre a própria percepção de capacidade para ensinar Educação

Física podem ser encontradas nos trechos a seguir:

Sinto-me confiante para ministrar aulas de Educação Física na escola, pois a experiência do estágio significou uma “pequena” vivência, porém significativa, da parcela do que poderemos encontrar futuramente na prática docente (VIRIATO, 2011).

[...] a experiência do estágio foi muito positiva para minha formação e me sinto muito segura e preparada para dar aula (CACILDA, 2011).

Depois do desenvolvimento da prática de ensino, a sensação é de que sou capaz de ensinar aos alunos (IRZE, 2011).

Vejo que minha confiança para dar uma aula de Educação Física progrediu desde a primeira aula no estágio (OTACILIO, 2011).

As propostas do ECS que buscam oferecer oportunidades de atuação prática no ambiente de trabalho – o Ensino Básico –, a contextualização curricular (BRASIL, 2008) e a integração entre a teoria e a prática – promovendo a possibilidade da análise crítica e investigativa (PIMENTA; LIMA 2011) – parecem contribuir, ainda que esse não seja o foco da disciplina, para o fortalecimento das crenças individuais de capacidade para ensinar desses futuros professores.

Isso leva a crer que as reflexões originárias das experiências docentes durante o ECS geram nos estudantes um processo de reavaliação da própria capacidade como professores. Mesmo enfrentando desafios, com o apoio necessário conseguem superá-los:

As experiências na própria escola e, a discussão dos problemas encontrados na mesma durante as aulas na universidade fez-me [sic] entender muitas coisas e lidar com situações difíceis, que sozinho não daria conta, mas que agora, sei como lidar e aprendi com tais situações (LEANDRO, 2011).

Bandura (1997) coloca que os desafios são oportunidades para aprender a transformar fracassos em sucessos e que a construção de uma crença de autoeficácia resiliente, ou seja, que resista a intempéries, necessita ser construída com base na superação de obstáculos que requeiram perseverança, revelando ao estudante e futuro professor que, para se obter sucesso no ensino, é necessário um esforço contínuo.

Assim, é possível inferir que, além das aprendizagens da disciplina, os desafios vividos na

prática docente ajudaram os professores a encontrar caminhos para superá-los, tendo efeitos positivos sobre a crença de autoeficácia dos mesmos. Portanto, no momento do ECS, os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da graduação são confrontados com os desafios da prática que os futuros professores necessitam enfrentar, pois de nada adianta terem o conhecimento teórico, habilidades e capacidades, se eles não acreditam ser capazes de colocá-los em prática (BANDURA, 1997). Como resultado desse enfrentamento, a *reflexão a partir da prática* gera um processo cognitivo de construção e reconstrução de suas crenças pessoais, entre elas, as de autoeficácia.

Conforme algumas pesquisas apontam, os estudantes que estão terminando o curso de formação profissional geralmente apresentam um nível de eficácia moderado ou elevado (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY 2007; ANDERSON; WALKER; RALPH, 2009; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; AYDIN; DEMIRDÖĞEN; TARKIN, 2012). Bandura (1997) acredita que as pessoas apresentam uma tendência para superestimar a própria capacidade, resultando em julgamentos elevados de eficácia pessoal, mesmo quando ainda não têm experiência com a tarefa real. Contudo, ao superestimarem inicialmente a própria capacidade, isso pode ser compreendido como o “combustível” necessário para o esforço e a persistência na busca por soluções aos desafios apresentados.

Para a efetiva elaboração de programas de formação docente que promovam intencionalmente o desenvolvimento das crenças de autoeficácia em conjunto com outros conhecimentos, é necessário identificar quais situações têm favorecido a constituição dessas crenças junto aos programas de formação inicial. Dentro desses programas, especial atenção poderia ser destinada ao processo de ECS, uma vez que tem ganhado relativa importância dentro dos currículos de formação docente (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; PIMENTA; LIMA, 2011).

Dessa forma, para que as crenças de autoeficácia desses futuros professores sejam positivamente constituídas, é necessário que eles vivenciem experiências favoráveis de ensino e aprendizagem, tenha a experiência da vivência *in loco*, exercite sua liderança, manejo e comunicação junto a crianças e/ou adolescentes da escola (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

No contexto do ECS, este estudo identificou que as experiências diretas se mostraram as mais frequentes na constituição das crenças de autoeficácia dos futuros professores:

A experiência do estágio significou uma vivência [...] do que poderemos encontrar futuramente na prática docente, [...] oportunidade de por [sic] em prática grande parte dos conhecimentos construídos durante os [...] anos de graduação (DIOGO, 2011).

O período de regência nos possibilitou a oportunidade de adquirir experiências e habilidades no âmbito escolar; nos proporcionou pensar sobre a carreira docente (MARCO, 2011).

Tal fato vem ao encontro do postulado por Bandura (1997), em que experiências diretas são as mais influentes, pois mostram aos indivíduos suas reais capacidades e habilidades. As oportunidades de aprender a ser professor na realidade *in lócus* da profissão favorecem a aprendizagem de novas capacidades, estratégias, habilidades, além de ser uma oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida durante os anos iniciais da graduação (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005).

Anderson, Walker, Ralph (2009), Silva, Iaochite e Azzi (2010) e Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012), verificaram que os estudantes reconheciam as experiências diretas advindas do exercício da prática docente como as mais influentes para suas crenças de autoeficácia. Vale ressaltar também que as experiências de regência de aulas, oportunidade de utilizar a teoria na prática, de trazer ao ambiente de trabalho o conhecimento adquirido durante os anos da graduação, fazem parte dos objetivos propostos para os estágios (BRASIL, 2008; PIMENTA; LIMA, 2011).

No entanto, as crenças de autoeficácia não se constituem apenas pelas experiências diretas. Elas também sofrem influências das outras fontes, como as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos e afetivos.

Dentre os relatos dos portfólios, foi possível identificar também a presença de elementos que reportam à fonte de persuasão social, assim como encontraram Tschannen-Moran e Johnson (2011) e,

em menor proporção, Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012). Oferecer *feedbacks* avaliativos que dizem respeito à habilidade do indivíduo, tem poder mediacional notável quando se está desenvolvendo crenças de eficácia (SCHUNK, 1984). Nesses casos, dizer aos futuros professores que estão progredindo ou que possuem habilidades suficientes para superar os desafios pode favorecer o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia. As conversas com os colegas de sala acerca dos obstáculos enfrentados, as sugestões, ou mesmo as críticas e elogios que recebem dos alunos podem igualmente influenciar o senso de eficácia. Nesse sentido, os futuros professores também realizam o julgamento de suas capacidades através dessas conversas, como pode ser observado a seguir:

[...] a discussão dos problemas encontrados [na escola] durante as aulas na universidade fez-me entender muitas coisas e lidar com situações difíceis, que sozinho não daria conta (LEANDRO, 2011).

[...] várias pessoas me auxiliaram nessas aprendizagens, inclusive os alunos, que eram compreensíveis e prestativos no sentido de ajudar e explicar o que eles achavam que podia ser melhor [...]. O professor colaborador falou que eu não podia me cobrar tanto, pois existem dias bons e ruins (ANALICE, 2011).

Resultados semelhantes foram observados por Woolfolk Hoy e Spero (2005), que identificaram que as crenças de autoeficácia foram influenciadas pela persuasão social e apoio dos gestores da escola onde trabalhavam. Tschannen-Moran e Johnson (2011) encontraram que a persuasão social e as experiências vicárias exerceram maior influência para os sujeitos de sua pesquisa. Os autores sugerem que, durante a preparação para a docência, os futuros professores gostam de receber elogios acerca de suas capacidades e realizações. É possível inferir, portanto, que a possibilidade de diálogos entre os estudantes em estágio, a avaliação recebida pelos professores e o apoio que recebem durante a realização das atividades dos estágios contribuem também para a constituição da autoeficácia dos futuros professores. Cabe aos professores responsáveis pela disciplina de ECS

e ao professor colaborador que recebe os estudantes, oferecer, por exemplo, oportunidades de autoavaliação e autorreflexão sobre as experiências provenientes das atividades desenvolvidas durante o ECS.

Nos portfólios, os estudantes relataram que a possibilidade de observar colegas de grupo ensinando na escola foi positiva na medida em que puderam também aprender sobre como se dá o relacionamento entre o professor e os alunos, como indica o excerto a seguir:

A relação professor aluno foi algo que intrigou bastante durante esse tempo [...] de maneira que um se aproximava mais dos alunos enquanto o outro era mais rígido e distante dos alunos [observação da atuação do outro] (PÉRCIO, 2011).

Esse tipo de aprendizagem, baseada no referencial da autoeficácia, se aproxima com a fonte da experiência vicária. Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012) encontraram em seu estudo que observar professores já formados ministrando aulas não foi tão eficaz como observar os próprios colegas de turma atuando em situações de *microteaching*. Ao observarem seus colegas de turma como modelos, conseguiram desenvolver maior capacidade para o engajamento dos alunos, como também para o manejo da classe. Isso leva a crer que os futuros professores enxergam similaridades entre os próprios pares, mesmo quando atuam em ambientes favorecidos (estrutura física). Porém, não conseguem fazer essa mesma reflexão quando os modelos são os professores (da universidade ou da escola).

É necessário ressaltar que além da observação ao vivo, existe a possibilidade da observação de modelos através de vídeos. Esse recurso poderia aproximar ou preparar previamente os estagiários para a realidade que poderão encontrar, uma vez que terão a oportunidade de observar diferentes modelos de professores, em diversas situações. Além disso, podem oferecer momentos de reflexão a partir da ação observada, considerando diferentes soluções para diversos desafios oriundos da atividade docente do professor de Educação Física. Assim, corroborando Bandura (1997), a aprendizagem por observação pode ser efetiva se trabalhada de

forma adequada, principalmente com estagiários, que ainda estão em fase de desenvolvimento de suas crenças, habilidades e saberes.

Ao se deparar com uma atividade, algumas reações psicofisiológicas são desencadeadas, proporcionando, desse modo, informações que, dependendo da interpretação feita pelo indivíduo, podem influenciar a avaliação da própria capacidade. Na medida em que são percebidas como informações negativas, diminuem o senso de autoeficácia, enquanto que, se percebidas como positivas, podem fortalecer a crença (BANDURA, 1997). A partir deste ponto de vista, apenas duas referências a esse tipo de reação foram encontradas nos portfólios, e se relacionaram ao medo e ansiedade em relação aos julgamentos que os alunos poderiam realizar, e sobre os próprios limites acerca de sua capacidade física, como pode ser observado nos trechos a seguir:

[...] aprendi muito sobre meus limites, o que consigo ou não fazer e o quanto consigo aguentar (ANALICE, 2011).

Enfim, hoje posso dizer que não me intimido como antes diante de uma sala cheia de adolescentes prontos para me julgar (ADRIA, 2011).

Ao lidarem com suas demandas internas, os futuros professores passaram a interpretar de maneira positiva suas reações, transformando percepções positivas em influências para seu julgamento de capacidade. Aparentemente, não demonstraram sentimentos negativos em relação à própria atuação docente, como também aos seus desafios.

Em síntese, no primeiro bloco de análise, observa-se que, de modo geral, os estudantes que passaram pelo período de ECS III se julgam capazes de atuar como docentes e enfrentar os desafios inerentes à profissão. Já o segundo bloco permitiu refletir sobre as experiências de ensino que promoveram essa crença em suas capacidades, no caso deste estudo, as experiências diretas de docência, as persuasões verbais (*feedbacks*, avaliações e sugestões) de professores e alunos, seguidos das experiências vicárias e estados fisiológicos e afetivos, respectivamente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os estagiários acreditam estar preparados para atuar como professores de Educação Física do Ensino Básico. Eles consideram as possibilidades de colocar em prática os conteúdos das disciplinas cursadas na graduação, até então “teóricas”, como uma forma de se aproximar e conhecer o “real” ambiente de trabalho. Tais achados evidenciam a importância dos ECS na formação profissional para a atuação docente como *lôcus* dessa formação, um espaço em que têm a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico à prática, além de proporcionar a autoavaliação por parte dos estagiários.

Este estudo encontrou ainda que experiências diretas de regência de aulas durante os estágios despontaram como as mais significativas e mais citadas, quando explicitaram a origem de seus julgamentos de capacidade para ensinar. Também foi possível verificar que a persuasão social, as experiências vicárias e os estados fisiológicos e afetivos foram influentes, porém com menor frequência se comparados com as experiências diretas.

Com vistas ao aprofundamento do conhecimento sobre as crenças de autoeficácia em estagiários, são necessários mais estudos sobre essa temática dentro do panorama nacional brasileiro,

visto que são escassos até o presente momento. Pesquisas enfocando as fontes de autoeficácia se mostram importantes, pois por meio delas podem ser criadas, juntamente com outros componentes dos currículos de formação, estratégias e ações que possam contribuir para a formação de futuros professores melhor preparados, capazes de enfrentar os desafios da docência e de se comprometerem mais com a educação.

A opção de análise documental baseada apenas em portfólios não limita este estudo, mas aponta para a necessidade de cuidados ao se pensar na generalização dos resultados, uma vez que a produção dos portfólios (fonte de análise documental desta investigação) se deu em apenas uma turma de uma disciplina que se diferencia em sua proposição e fundamentação teórico-metodológica. Além disso, há necessidade de que futuros estudos tragam a combinação desse instrumento de avaliação com outros já amplamente citados na literatura, como, por exemplo, as escalas de autoeficácia docente.

Por fim, considera-se que os achados deste estudo, em conjunto com resultados de pesquisas com outros focos de investigação, por exemplo, os saberes e as competências docentes, podem trazer novos questionamentos acerca do papel e das contribuições do estágio supervisionado para a formação de professores.

---

## TEACHING EXPERIENCES IN SUPERVISED PRACTICUM AND SELF-EFFICACY TO TEACH PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL

### ABSTRACT

The teaching experiences that future teachers go through during the supervised practicum play an important role in their training. However, the ways these experiences can affect the student teachers' self-efficacy are still not well known. The aim of this study is to identify the teaching experiences that a group of student teachers recognized as responsible for the construction of their personal efficacy beliefs, through the analysis of the portfolios they produced while attending the supervised practicum. This analysis revealed that these students have perceived themselves able to teach Physical Education after the practicum period. The experiences of regency and social persuasion were the most mentioned sources. The knowledge about the beliefs related to teaching – particularly self-efficacy beliefs – can encourage student teachers to reflect about their own teaching abilities and about the skills and strategies they must develop face to the challenges of teaching.

**Keywords:** Teaching Practice. Self-efficacy. Physical Education.

---

## REFERÊNCIAS

ADRIA. **Portfólio reflexivo**. 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.

ANALICE. **Portfólio reflexivo**. 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.

ANDERSON, K.; WALKER, K.; RALPH, E. Practicum teachers' perceptions of success in relation to self-efficacy (perceived competence). **Alberta Journal of Educational Research**, Edmonton, v. 55, no. 2, p. 157-170, 2009.

Disponível em:

<<http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/view/724/696>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

- ATAY, D. Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. **Teacher Development**, Istanbul, v. 11, no. 2, p. 203-219, jul. 2007.
- AYDIN, S.; DEMIRDÖĞEN, B.; TARKIN, A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, Manila, v. 21, no. 1, p. 203-213, 2012.
- AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidades para refletir sobre o ensino médio. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-67, jan./jun. 2010.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física**: perfil, papel e potencialidades. 180 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. 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.
- BERRILL, D. P.; ADDISON, E. Repertoires of practice: re-framing teaching portfolios. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 26, p. 1178-1185, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000247>>. Acesso em: 06 jun. 2012.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002b.
- CACILDA. **Portfólio reflexivo**. 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CAPRARA, G. V. et al. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. **Journal of School Psychology**, Memphis, v. 44, p. 473-490, 2006.
- DARLING-HAMMOND, L.; SNYDER, J. Authentic assessment of teaching in context. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 16, p. 523-545, 2000.
- DIOGO. **Portfólio reflexivo**. 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- EZER, H.; GILAT, I.; SAGÉE, R. Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 33, no. 4, p. 391-404, nov. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>>. Acesso em: 29 jan. 2013.
- HENSON, R. K. Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. **Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange**, January 26, 2001, Texas A&M University, College Station, Texas. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>>. Acesso em: 16 out. 2012.
- IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.
- IRZE. **Portfólio reflexivo**. 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- KLASSEN, R. M.; CHIU, M. M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Education Psychology**, Washington, D.C., v. 102, no. 3, p. 741-756, 2010.
- LEANDRO. **Portfólio reflexivo**. 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MARCO. **Portfólio reflexivo.** 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2012.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis:** an expanded sourcebook. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- OTACILIO. **Portfólio reflexivo.** 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva:** conceitos básicos. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.
- PÉRCIO. **Portfólio reflexivo.** 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos:** estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- SADALLA, A. M.; SARETTA, P.; ESCHER, C. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. (Org.). **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-113.
- SCHUNK, D. H. Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., v. 76, p. 1159-1169, 1984. Disponível em: <[http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Sequential\\_1984.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Sequential_1984.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2013.
- SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, out./dez. 2010.
- SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de educação física. In: NASCIMENTO, J. V. N.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 113-140, v. 2 (Temas em movimento).
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 27, p. 751-761, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10002064>>. Acesso em: 22 jun. 2012.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 17, p. 783-805, 2001.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, Berkeley, v. 68, no. 2, p. 202-248, 1998.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 23, p. 944-956, 2007.
- VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.
- VIRIATO. **Portfólio reflexivo.** 2011. Portfólio reflexivo (TCE) apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.
- WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. **Learning and Instruction**, Cambridge, v. 18, p. 408-428, 2008.
- WOOLFOLK-HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 21, p. 343-356, 2005.

Recebido em 27/08/2014

Revisado em 06/10/2014

Aceito em 16/12/2014

**Endereço para correspondência:** Roraima A. Costa Filho – Avenida 24 A, n. 1515 – CEP: 13506-900 – Rio Claro, São Paulo. Departamento de Educação – Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail = roraimaacfilho@gmail.com.