

TEORIA SOCIAL COGNITIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Diálogos com a prática

**CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA 4ª REGIÃO – CREF4/SP**

Diretoria/Gestão 2016-2018

Presidente

Nelson Leme da Silva Junior

Primeiro Vice-presidente

Pedro Roberto Pereira de Souza

Segundo Vice-presidente

Rialdo Tavares

Primeiro Secretário

Marcelo Vasques Casati

Segundo Secretário

José Medalha

Primeiro Tesoureiro

Humberto Aparecido Panzetti

Segundo Tesoureiro

Antonio Lourival Lourenço

Conselheiros

Adriano Rogério Celante (Conselheiro afastado)

Alexandre Demarchi Bellan

Bruno Alessandro Alves Galati

Érica Beatriz Lemes Pimentel Verderi

Ismael Forte Freitas Junior

João Francisco Rodrigues de Godoy

João Omar Gambini

Luiz Carlos Delphino de Azevedo Junior (Conselheiro afastado)

Marco Antonio Olivatto

Margareth Anderãos

Mario Augusto Charro

Mirian Aparecida Ribeiro Borba Leme

Paulo Rogerio Oliveira Sabioni

Rodrigo Nuno Peiró Correia

Rosemeire de Oliveira

Tadeu Corrêa

Valquíria Aparecida de Lima

Waldecir Paula Lima

Waldir Zampronha Filho

**Roberto Tadeu Iaochite (org.)
Roraima Alves da Costa Filho
Mayra Matias Fernandes
Thomás Augusto Parente**

TEORIA SOCIAL COGNITIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Diálogos com a prática



**Comissão Especial do Selo Literário 20 anos da
Regulamentação da Profissão de Educação Física**
Responsáveis pela avaliação e revisão técnica dos livros
Alexandre Janotta Drigo (Presidente)
Érica Beatriz Lemes Pimentel Verderi
Mario Augusto Charro

Tikinet Edição
www.tikinet.com.br

Revisão
Tatiana Custódio
Mariana Lari Canina

Coordenação editorial
Hamilton Fernandes
Aline Maya

**Capa, projeto gráfico
e diagramação**
Karina Vizeu Winkaler

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

I118

Iaochite, Roberto Tadeu, Org. et. al.
Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática / Organização de
Roberto Tadeu Iaochite, Roraima Alves da Costa Filho, Mayra Matias Fernandes
e Thomás Augusto Parente – São Paulo: CREF4/SP, 2018. (Selo Literário 20 anos
da Regulamentação da Profissão de Educação Física, 10)

104 p.: Il.

ISBN 978-85-94418-14-2

1. Educação Física. 2. Formação Profissional em Educação Física. 3. Formação de
Professores. 4. Desenvolvimento Profissional. 5. Teoria Social Cognitiva. I. Título

CDU 796

CDD 796

Copyright © 2018 CREF4/SP
Todos os direitos reservados.
Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região – São Paulo
Rua Líbero Badaró, 377 – 3º Andar – Edifício Mercantil Finasa
Centro – São Paulo/SP – CEP 01009-000
Telefone: (11) 3292-1700
crefsp@crefsp.gov.br
www.crefsp.gov.br

Este trabalho é dedicado aos professores e professoras de Educação Física, especialmente os que escolheram a escola como espaço para desenvolver suas ideias e ideais, levando em frente o propósito de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Regional de Educação Física da 4ª região de São Paulo (CREF4/SP) e ao Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE).

APRESENTAÇÃO

Comemorar 20 anos é uma grande responsabilidade! Com esta idade vem a necessidade da maturidade, do compromisso perante a sociedade e de se tornar respeitado pelos seus pares. E nos 20 anos da regulamentação da profissão de Educação Física, a sensação é de que, apesar de ainda jovens enquanto profissão, temos nos tornado essenciais para o Brasil em diversas áreas de atuação. Em apenas duas décadas alcançamos posições de destaque como técnicos de renome internacional, profissionais da saúde em equipes multiprofissionais, diretores e supervisores de ensino, gestores de distintos segmentos, pesquisadores de renome internacional, reitores de universidades, secretários e diretores de esporte, assessores de ministros, enfim, uma força dentro de nossa sociedade.

Assim, em virtude da comemoração de seus 20 anos, o CREF4/SP oferece aos profissionais de Educação Física, estudantes, instituições de formação superior, bibliotecas e à sociedade o Selo Literário *20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física*, sendo um marco de registro simbólico e comemorativo do aniversário de nosso reconhecimento social. Desta forma, esta coleção partiu de 20 obras literárias, uma para cada ano de aniversário, que foram avaliadas por uma comissão de especialistas para contemplar as diversas faces, estilos, concepções, ciências e intervenções que a Educação Física possui e, a partir desta pluralidade, demonstrar a competência que de fato temos. A qualidade das obras enviadas excedeu a expectativa e finalizamos o Selo com 21 obras.

Portanto, cabe a mim enquanto presidente do Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP) apresentar o Selo Literário *20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física*, que é composto por textos de diferentes autores e coautores, profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, e convidados por estes, com perfis distintos de pesquisadores, gestores, professores, profissionais de referência e autoridades no seu campo de atuação.

A diversidade dos títulos apreciados reflete aquilo que caracteriza a abrangência das ações e atuações dos profissionais de Educação Física, contemplando as abordagens históricas e da corporeidade, das ciências humanas e sociais, das ciências biológicas e da saúde. Nesta empreitada, orgulhosamente apresentamos todas as obras que compõem esta coleção comemorativa e que tratam de diversos aspectos da nossa profissão, como um símbolo do percurso que viemos traçando para a consolidação de nossas ações perante a sociedade.

Seja analisando a História da Corporeidade ou o Corpo; seja com o reconhecimento em biografia de profissional consagrado; seja na edificação da Educação Física escolar, dos esportes, das lutas, da gestão, do *fitness*, da ginástica, do lazer; seja na solidificação dos parâmetros da avaliação física e da saúde através da prescrição do exercício físico, e da Psicologia e Pedagogia aplicadas, nosso desejo é que os profissionais de Educação Física se perpetuem na tarefa de servir à sociedade com empenho, respeito e conhecimento.

Que este singelo presente aos profissionais que comemoram nossos 20 anos subsidie transformações para que as conquistas que obtivemos perdurem neste próximo ciclo. Termino esta apresentação agradecendo o empenho de todos os autores, tanto pela dedicação com a Educação Física como com este conselho em atenção ao chamado de compor a coleção.

Como profissional de Educação Física, enalteço a importância dos ex-conselheiros que trilharam os caminhos que hoje estamos consolidando.

Feliz 20 anos de Regulamentação Profissional!

Nelson Leme da Silva Junior
Presidente do CREF4/SP
CREF 000200-G/SP

SUMÁRIO

Apresentação	13
A prática pedagógica em Educação Física Escolar: um olhar a partir da teoria social cognitiva	15
A percepção da capacidade de ensinar: um estudo com professores de Educação Física em início de carreira	29
Desengajamento moral em aulas de Educação Física na escola	45
Crenças de autoeficácia para ensinar Educação Física adaptada na escola	59
Implicações da teoria social cognitiva para a Educação Física na escola	71
Referências	83

INTRODUÇÃO

Prezad@ leitor@,

A teoria social cognitiva proposta pelo psicólogo Albert Bandura vem, a cada dia, ganhando projeção no cenário brasileiro em diferentes áreas do conhecimento. Há mais de trinta anos, essa teoria vem consolidando, no cenário acadêmico internacional, suas pesquisas em culturas e contextos diversos.

Este livro foi organizado, ao longo dos anos, a partir de estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE/CNPq). O TSCPE desenvolve pesquisas no campo da formação de professores e práticas docentes ao longo do desenvolvimento profissional, bem como tem investigado os constructos da teoria em cenários diversos, como, por exemplo, escolas, programas de iniciação à docência, programas de pós-graduação, ensino superior e educação básica.

Os estudos aqui apresentados foram planejados e desenvolvidos considerando os princípios básicos da teoria, tanto quanto as diretrizes oferecidas pela literatura para os mecanismos da autoeficácia, da autorregulação e do desengajamento moral. Os contextos específicos escolhidos foram a formação inicial, o início da docência e a prática escolar.

No primeiro capítulo, o objetivo foi apresentar os princípios da teoria social cognitiva, aproximando-os do contexto escolar. Tal compreensão

é fundamental para os próximos capítulos, uma vez que todos tratarão – cada qual com seu objetivo específico – da aplicação da teoria num dado contexto da área. Espera-se que, ao término dessa leitura inicial, o leitor tenha conhecimento sobre dois dos mecanismos da teoria – autoeficácia e autorregulação.

O segundo capítulo é resultante da dissertação do professor Roraima Alves da Costa Filho, cujo objetivo foi identificar as fontes de constituição da autoeficácia de professores em início de carreira. A partir da revisão dos estudos que investigaram como a percepção de capacidade dos professores foi construída, foram identificadas algumas das principais formas que podem contribuir para que professores iniciantes se sintam mais confiantes durante a prática de ensinar Educação Física na escola.

O terceiro e quarto capítulos são, respectivamente, pesquisas orientadas junto com os alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Unesp de Rio Claro. O capítulo escrito por Thomás Augusto Parente é fruto de sua pesquisa de iniciação científica, cujo foco foi identificar os comportamentos antissociais presentes nas aulas de Educação Física na escola e analisá-los a partir da justificativa dos alunos, tendo os estudos sobre o desengajamento moral proposto por Bandura como a lente de análise da realidade encontrada.

O quarto capítulo, com autoria compartilhada, é decorrente do trabalho de conclusão de curso de Mayra Matias Fernandes, cujo foco foi avaliar a autoeficácia de futuros professores para ensinar Educação Física inclusiva em turmas regulares na escola. Interessante refletir que, mesmo após a participação em disciplinas com foco no contexto inclusivo, futuros professores ainda se sentiam pouco preparados (e também pouco confiantes) para agir nesse cenário.

Por fim, o quinto e último capítulo apresenta algumas implicações para a prática – na escola e na formação inicial –, a partir dos apontamentos da literatura que versa sobre o potencial da teoria social cognitiva como perspectiva teórica que oferece fundamentos sólidos para se compreender o comportamento humano, isto é, as ações de professores e alunos nos mais diversos cenários.

Desejo a tod@s uma boa leitura!

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Roberto Tadeu Iaochite

Introdução

A Educação Física quando compreendida como uma área de conhecimento interdisciplinar possibilita aos que dela participam – pesquisadores, professores, profissionais – dialogar com as diferentes áreas do conhecimento que, originalmente, a constituíram. Ela compartilha questões cruciais quanto a sua efetivação quer no âmbito da saúde, quer no pedagógico ou como Betti (1998, p. 16) ressalta “para além das dicotomias” um repensar de si própria como correspondente de transformação na prática pedagógica através das múltiplas formas da cultura corporal de movimentos.

No presente texto, a prática pedagógica contextualizada nas aulas de Educação Física na escola será o cenário dessa apresentação, tendo, como protagonista, o professor como responsável por fazer a mediação entre o que, como, por que e para que deve ser ensinado nas aulas e os seus saberes, crenças e valores para que essa prática se efetive dentro das finalidades do processo educativo.

Dentre os diversos conhecimentos que compõem os saberes do professor, especial atenção será dada aos conhecimentos advindos da Psicologia, mais especificamente, da teoria social cognitiva (TSC), proposta por Bandura (1986). Entendemos que esse referencial é uma das

possíveis lentes para se planejar e interpretar a complexa realidade da prática pedagógica.

Como já identificamos em trabalhos anteriores, a recenticidade, no Brasil, de estudos na área da Educação Física a partir desse referencial (IAOCHITE, 2007), bem como a pouca ou inexistente apresentação deles nas disciplinas de Psicologia durante a formação profissional. Entendemos, ainda, que esse livro poderá trazer esclarecimentos e contribuições para a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar os princípios da TSC e dois de seus constructos – crenças de autoeficácia e autorregulação –, referendados pela aplicação no contexto da Educação Física, particularmente na escola.

O texto está dividido em duas partes, sendo elas: 1) as finalidades e os desafios presentes nas aulas de Educação Física na escola; e 2) os princípios, as crenças de autoeficácia e a autorregulação como exemplos das microteorias da TSC aplicados ao ensino de Educação Física.

A prática pedagógica no contexto da Educação Física na escola

Discutir sobre a prática pedagógica em qualquer área de ensino implica considerá-la como fenômeno complexo e multifacetado. Adentrar na compreensão desse fenômeno significa considerar os aspectos socio-políticos, ideológicos, econômicos, culturais e filosóficos das instituições, dos gestores, dos professores, alunos, comunidade escolar, família etc.

Numa perspectiva mais microanalítica, significa considerar as ações que serão realizadas dentro das salas de aula e dos espaços de aprendizagem visando a autonomia, a autorregulação dos alunos para aprender e, não menos importante, os saberes, os valores e as crenças acerca da área e do objeto de estudo das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. É fato destacar também que ao empreender esforços para que essas ações aconteçam, os professores deverão estar preparados para lidar com a alta demanda de desafios que emanam do fazer pedagógico, independentemente da área de estudo.

A Educação Física na escola tem sido entendida, segundo o mais recente documento em esfera nacional – a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017b), como componente curricular que trata da

cultura corporal de movimento e a tematiza nas mais diversas formas e significados, com o objetivo de assegurar aos alunos um conjunto de conhecimentos que os tornem capazes de desenvolver a autonomia para se apropriarem e utilizarem desse conhecimento com vistas à participação como cidadãos na sociedade.

No contexto da prática pedagógica em Educação Física, um conjunto de estudos tem retratado esses desafios e dentre os mais citados estão: superar a desmotivação dos alunos para participar das aulas, aumentar o status acadêmico que a disciplina ocupa no cenário escolar, criar condições para vencer o reduzido suporte recebido dos pares e do corpo administrativo da escola, vencer as barreiras físicas e materiais (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007). Embora esses desafios não sejam exclusividade da disciplina de Educação Física, há que se ressaltar que essa disciplina trata, dentre outros aspectos, do corpo em movimento e de suas diversas possibilidades de manifestação como os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas e, sobretudo, da perspectiva de que essas práticas estiveram, estão e estarão bastante relacionadas com a dimensão do fazer e, dessa forma, podem ser observadas por todos. De fato, isso a coloca num contexto diferenciado em relação às outras disciplinas do currículo escolar uma vez que esse fazer corporal implica exposição do potencial e das limitações pessoais, no estabelecimento de padrões de comparação imediata, na externalização dos sentimentos de prazer, medo, vergonha etc. e numa série de consequências que isso pode trazer para os alunos.

Estudos têm mostrado, por exemplo, que um dos fatores associados à baixa adesão dos alunos nas aulas de Educação Física na escola (um dos mais frequentes e complexos desafios do professor) é a desmotivação causada ora em função da repetitividade dos conteúdos (DARIDO, 2004), ora pelo medo de não se conseguir atingir as expectativas pessoais, as dos professores e as do próprio grupo. Feltz e Magyar (2006) afirmam que a probabilidade de adolescentes se envolverem e apreciarem algumas práticas esportivas é determinada por diferentes fatores e um deles, por exemplo, está relacionado ao como estes lidam com os “altos e baixos” que essas experiências podem oferecer. De fato, ao vivenciarem situações de êxito e de fracasso nas aulas e/ou em competições escolares, por exemplo, os alunos entram em contato com o quanto eles acreditam que poderão desempenhar bem as tarefas e desafios que são demandados dessas situações.

Uma outra questão que se coloca é a de como os alunos aprendem conceitos, habilidades e atitudes ao participar das aulas e o que estes poderão fazer para que essa aprendizagem progrida ao longo do tempo, podendo se tornar parte de um conjunto de hábitos saudáveis para a vida. As estratégias que os professores de Educação Física utilizam em suas aulas estão diretamente relacionadas não apenas com a aquisição de conhecimentos, sejam esses de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, mas, também, com a participação do aluno nesse processo.

Aprender a respeitar a si próprio e ao outro é um dos objetivos presentes no planejamento pedagógico dos professores desde a educação infantil até o ensino médio. Para que isso seja alcançado é necessário, para além de um conjunto de modos de agir, que professores desenvolvam a dimensão moral em suas aulas. Na prática, é importante que os alunos estejam engajados e comprometidos em se comportar pró-socialmente de forma positiva, isto é, evitando comportamentos que provoquem brigas, xingamentos e violência de qualquer natureza.

A seguir apresentaremos os princípios e duas das microteorias derivados da TSC, os quais podem oferecer importantes contribuições para a prática pedagógica em Educação Física na escola.

Princípios da Teoria Social Cognitiva (TSC)

A TSC é produto de um vasto conjunto de estudos teóricos e empíricos produzido pelo psicólogo Albert Bandura que, desde a década de 1960, vem desenvolvendo essa expressiva teoria psicológica do funcionamento humano em diversas áreas como a saúde e a educação, e em diferentes sistemas sociais. Em 1986, Bandura publica o livro intitulado *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, obra em que o autor sistematiza o seu pensamento. Bandura (1986) apresenta nessa obra uma estrutura teórica para analisar a motivação, o pensamento e o comportamento humano a partir de uma perspectiva sociocognitiva. Segundo ele, a TSC adota um modelo interacional de causação (determinismo recíproco ou reciprocidade triádica), no qual os eventos do ambiente (A), o indivíduo (I) e o comportamento (C) operam como determinantes que interagem entre si. Dito de outra forma, o ambiente exerce influências sobre indivíduo, tanto quanto o indivíduo age sobre o ambiente e sobre como se comportará diante das demandas ambientais/situacionais.

Contextualizando e exemplificando esse princípio da reciprocidade triádica numa situação de prática pedagógica, consideraremos os alunos (I) arremessando lances livres no basquetebol (C) [ligação $I \rightarrow C$]. Essa ligação pode ser influenciada pelo quanto esses alunos acertam os arremessos na cesta. Quanto mais eles acertam, maior é a probabilidade de que eles continuarão a se esforçar para continuar arremessando [ligação $C \rightarrow I$].

Outro exemplo de um fator influenciando o outro pode ser os alunos que erram a cesta, podem se desanimar e provocar tumultos na sala de aula [ligação $I \rightarrow A$]. Por outro lado, o professor pode encontrar novas formas de arremesso para esses alunos e fornecer alguma orientação de como eles poderiam melhorar o movimento para acertar a cesta [ligação $A \rightarrow I$].

Por fim, consideremos que nesse espaço de prática haja cestas de diferentes alturas, mas o professor determina o arremesso em apenas uma delas [ligação $A \rightarrow C$]. Entretanto, o elevado número de acertos ou erros dos alunos pode levar o professor a sugerir que os alunos experimentem outras alturas de cesta [ligação $C \rightarrow A$].

Segundo Schunk e Usher (2011), a reciprocidade triádica implica que estratégias para melhorar o funcionamento humano possam abordar fatores pessoais – cognições, emoções, motivação, competências comportamentais ou condições relacionadas com o ambiente/aspecto social. Segundo os autores, a TSC reflete a ideia de que os indivíduos estão engajados no seu próprio desenvolvimento e podem contribuir para os resultados de suas ações.

Em outras palavras, esse modo de agir, intencional e proativo é ser agente. Isso significa dizer que as pessoas podem exercer, ainda que parcialmente, algum controle sobre suas vidas (AZZI; POLYDORO, 2010). Esse exercício é possível por conta das capacidades humanas como: simbolização, planejamento, aprendizagem por modelos sociais, autorregulação e autorreflexão.

Dessa forma, somos dotados de capacidades para planejar objetivos que queremos atingir, aprender com os exemplos fornecidos por modelos, autorregular nosso comportamento para atingir resultados desejados e autorrefletir sobre o que alcançamos, se devemos replanejar ou não nossos próximos passos e decisões a serem tomadas.

Em recente trabalho, o qual analisa os estudos de Bandura, Azzi (2017, p. 12) pontua que a TSC é uma teoria agêntica do comportamento

humano, explicitando que é “por meio da agência que ele [Bandura] entende a capacidade que humanos têm de interferir parcialmente no curso dos eventos de vida por meio de ações pessoais, delegadas e coletivas”. A autora afirma, ainda, que a agência é o princípio integrativo da TSC proposta por Bandura.

A TSC, como já mencionado, é composta por um conjunto de microteorias que compõem a explicação geral de sua formulação. A seguir, veremos duas microteorias. A primeira delas diz respeito ao julgamento que fazemos sobre nossas próprias capacidades para realizar algo numa dada direção e que afeta os processos de escolha, esforço, persistência, interesse e realização (PAJARES, 1996). A segunda, é entendida como um processo de autogoverno do próprio comportamento, pensamento e sentimento voltados para a obtenção de metas (POLYDORO; AZZI, 2008).

Autoeficácia

A autoeficácia é definida como sendo a crença nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 1997, p. 3), isto é, para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas num domínio específico. As crenças de autoeficácia “funcionam como um fator-chave num sistema gerativo de competência humana” (BANDURA, 1997, p. 3). Segundo Bandura (1997), a autoeficácia é o mecanismo central da TSC, o qual está intrinsecamente ligado à regulação da motivação humana. Os estudos que versam sobre as crenças de autoeficácia estão sendo realizados em contextos relacionados à saúde, ao esporte de alta competitividade, à educação, entre outros. Neste capítulo trataremos da autoeficácia do professor, ou autoeficácia docente.

Bandura (1997) afirma que um funcionamento efetivo requer habilidades e crenças de autoeficácia para usar bem as habilidades que possui. Segundo ele, “a autoeficácia percebida não é uma crença acerca das habilidades que alguém possui, mas um julgamento acerca sobre o que alguém pode fazer sob diferentes condições com as habilidades que possui” (BANDURA, 1997, p. 37).

A inserção do referencial da TSC, especificamente da autoeficácia na área da Educação Física, é recente no cenário brasileiro (IAOCHITE,

2007). Pesquisas com estudantes de licenciatura e professores em serviço, por exemplo, têm revelado níveis elevados desse julgamento (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; VENDITTI JÚNIOR, 2010).

Iaochite (2007) identificou e analisou a crença de autoeficácia, suas fontes de constituição e as relações com o contexto da prática docente. Encontrou professores bastante autoeficazes, sendo a persuasão social e as experiências diretas as principais constituintes da autoeficácia docente desses professores. O estudo revelou também a necessidade de aprofundar as investigações no contexto da formação profissional, uma vez que essa variável esteve positivamente relacionada com a crença.

Venditti Júnior (2010) investigou o constructo com profissionais atuantes na área da Educação Física inclusiva e encontrou associações positivas com a motivação. Além disso, quanto à constituição dessa crença, a formação profissional e o desempenho direto dos alunos mostraram-se influentes na avaliação do professor.

Já os estudos de Silva, Iaochite e Azzi (2010) e Iaochite e Souza Neto (2014), realizados com alunos em formação para a docência, encontraram índices elevados de autoeficácia, ainda que não tivessem finalizado o curso. Foi assuntado nesses estudos, a necessidade de revisão dos instrumentos e dos procedimentos de coleta, bem como a investigação das origens dessa crença. Há, ainda, espaços e necessidades de mais investigação da crença de autoeficácia docente, no sentido de buscar dados que possam reforçar o papel mediador desse constructo da TSC no campo da formação em Educação Física. Ressalta-se também a necessidade de oferecer orientações para a preparação de professores não apenas mais autoconfiantes, mas cientes dos seus conhecimentos e necessidades para um ensino que atenda, de fato, aos objetivos para o componente curricular da Educação Física na educação básica.

No campo da educação em saúde, por exemplo, a escola se apresenta como um espaço possível (e desejável) para se criar um ambiente que promova um estilo de vida mais saudável. Entendemos isso, como um objetivo a ser alcançado, relacionado com o autocuidado com o próprio corpo e com o corpo do outro, envolvendo conhecimentos, procedimentos e atitudes favoráveis a esse objetivo. As aulas na Educação Física escolar, como componente curricular, contribuem para a realização desse objetivo, uma vez que as propostas desenvolvidas nas aulas podem ter

impacto considerável no conhecimento e nas práticas individuais e coletivas de atividade física, dentro e fora da escola (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2017).

Os estudos de Plotnikoff et al. (2013) e Foley et al. (2008) – a partir de diferentes modelos teóricos, investigaram a relação entre os constructos dessas teorias e a prática de atividade física em adolescentes –, encontraram que a autoeficácia foi um dos preditores da intenção e da prática de atividade física. Considerando que a autoeficácia é mediadora de comportamento, parece necessário que professores possam revisar seus planejamentos de ensino no sentido de, a partir das recomendações da literatura e do aporte teórico, fornecer condições para o desenvolvimento não apenas das habilidades e competências ligadas às práticas da cultura corporal de movimento, mas, também, crenças de autoeficácia que mobilizem os estudantes a valorizarem e a praticarem mais atividade física dentro e fora da escola. Mas como podemos fazer isso?

Estudos têm sido realizados desde que Bandura, em meados dos anos 1970, postulou a existência de quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de autoeficácia. Esforços têm sido empregados na tentativa de melhor compreender em que medida e como essas fontes contribuem para a constituição dessas crenças.

Sobre esse aspecto, Bandura (1997) aponta que essa compreensão pode se dar pelo processamento de informação, advinda de uma ou de várias fontes e que, nesse processo, a informação é avaliada cognitivamente pela autorreflexão que o indivíduo realiza, e, tão importante quanto identificar a origem da informação, isto é, a fonte, é compreender como os indivíduos avaliam e integram essa informação que contribuirá para o estabelecimento das crenças de autoeficácia para uma dada atividade.

As experiências vividas diretamente pelos alunos durante as aulas são a forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte, e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido pelos alunos.

Um segundo caminho de construção das crenças de autoeficácia é por meio das experiências aprendidas pela observação de modelos sociais. Isto é, à medida que se observa direta ou indiretamente o esforço e a persistência de outros colegas na realização de um dado

comportamento, isso pode gerar a percepção de que também se é capaz de se comportar da mesma forma.

A persuasão social pode ser entendida como uma fonte de informação que influencia o julgamento sobre as crenças de capacidade. A persuasão social funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida.

A quarta fonte de informação da crença de autoeficácia é denominada de estados fisiológicos e afetivos. Nível de ativação (*arousal*), fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa.

No contexto das práticas corporais, a compreensão da autoeficácia está ligada à crença que o aluno possui na própria capacidade para aprender e ou executar as habilidades que compõem as atividades físicas e esportivas (FELTZ; MAGYAR, 2006). Um conjunto de estudos tem mostrado moderada/alta correlação entre a autoeficácia e o comportamento ativo em diferentes contextos de prática de atividade física (BANDURA, 1997, 2008) e, mais especificamente, no cenário escolar (ROTH, 2005; SALLIS; PROCHASKA; TAYLOR, 2000).

A autoeficácia assume, então, um papel preditor e mediacional entre o indivíduo e sua ação, pois exerce influência nos processos cognitivos, afetivos, seletivos, motivacionais e no próprio comportamento (BANDURA, 1997). No cenário das práticas corporais na escola, por exemplo, em que o aspecto motivacional tem estreita relação com a participação dos alunos, a autoeficácia influencia a escolha das tarefas, o esforço, a persistência e a resiliência diante dos desafios, das dificuldades que estas práticas oferecem.

Assim, se pensarmos que o sedentarismo adulto tem suas origens, entre outros fatores, nas experiências de práticas corporais passadas, incentivar e criar condições para que crianças e adolescentes se sintam competentes nessas práticas são ações que o professor de Educação Física pode realizar na escola. Bandura (1997) nos orienta que a constituição da crença de autoeficácia se dá por meio da influência de quatro fontes principais: 1) experiências diretas; 2) experiências vicárias (ou aprendidas

pela observação); 3) persuasão social/verbal; e 4) estados fisiológicos e emocionais. Essas fontes estão ligadas ao contexto em que se dá a ação, à própria tarefa/atividade e ao julgamento de valor atribuído pelo próprio indivíduo ao pesar e avaliar a importância dessas fontes para a constituição do quanto este se percebe capaz de realizar essa tarefa/atividade.

Dessa forma, ao compreendermos o significado e as formas de constituição das crenças de autoeficácia, é possível pensarmos na aplicação no contexto das aulas de Educação Física na escola, principalmente no processo ensino-aprendizagem das práticas corporais. Como consequências dessa aplicação, os resultados estariam ligados direta e indiretamente tanto aos alunos como aos próprios professores já que o envolvimento dos alunos, o desenvolvimento das capacidades e habilidades, a persistência deles diante dos desafios serve, por exemplo, como uma informação positiva para o professor de que seus esforços estão na direção correta e isso retroalimenta a crença desses professores de que são capazes de desempenhar bem a tarefa de ensinar.

Autorregulação

Como parte integrante da agência, a autorregulação é uma das capacidades que possuímos. Essa capacidade está relacionada com os processos de escolha, planejamento, tomada de decisão diante das metas que estabelecemos e necessita ser intencionalmente ativada.

A autorregulação sob a perspectiva da TSC e situada no contexto da aprendizagem, pode ser entendida como um conjunto de processos cognitivo, comportamental e motivacional que interagem ciclicamente para influenciar o desempenho, sendo um componente-chave no desenvolvimento do desempenho habilidoso (KITSANTAS; KAVUSSANU, 2011). Ao aprender diferentes habilidades motoras presentes nas mais diversas práticas corporais, dentro e fora da escola, os alunos precisam estar ativa e conscientemente engajados com as atividades da aula/situação.

A capacidade de autorregulação, ao permitir o autogerenciamento das próprias ações, sentimentos e pensamentos com vistas à obtenção de metas pessoais, é feita por meio de um processo cíclico. Esse processo envolve três fases: prévia (análise da tarefa e crenças motivacionais), realização (autocontrole e auto-observação) e autorreflexão (autojulgamento e a autorreação) (ZIMMERMAN, 2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009).

A fase da previsão diz respeito ao indivíduo dirigir a atenção ao seu próprio comportamento, percebendo as condições e os efeitos gerados pelo comportamento. A partir dos padrões pessoais, do valor (importância) que atribui a esse comportamento e às normas sociais, o subprocesso de julgamento avalia as informações obtidas no subprocesso anterior. O subprocesso de autorreação permite a modificação do comportamento e retroalimenta o processo como um todo, iniciando um novo ciclo autorregulatório (BANDURA, 2008).

Segundo Rosário e Polydoro (2014, p. 21), os alunos que aprendem a autorregular a própria aprendizagem, “ativam, alteram e sustentam estratégias de aprendizagem em contexto”. Para os autores, três aspectos são importantes e estão relacionados com a autorregulação da aprendizagem: 1) as estratégias de autorregulação (monitoramento e gestão do tempo, pedir ajuda, organização do espaço); 2) autoeficácia (crença de que se é capaz de agir na direção de desenvolver os processos e estratégias da autorregulação); 3) comprometimento pessoal com os objetivos de aprendizagem.

De fato, ao aprenderem a se autorregular, os alunos entendem que são corresponsáveis por aprender e, portanto, procuram se engajar ativamente no processo, desenvolvem estratégias para monitorar e controlar a própria motivação, buscam ajuda quando necessário e se comportam diferentemente daqueles alunos que se comportam reativamente ao ensino. Essa perspectiva, ainda que bastante investigada e estruturada no planejamento do ensino em diversas de suas áreas, no campo da Educação Física, ainda carece de investigação e aplicação, ao menos na realidade brasileira.

Estabelecer relações entre a autorregulação e as aulas de Educação Física na escola, por exemplo, com objetivo de levar os alunos a aprenderem habilidades motoras, sociais e afetivas, implica considerar a importância de se sentir competente para compreender o significado dessas habilidades e traduzi-las em práticas corporais. A competência em habilidades motoras, por exemplo, é essencial para a participação em uma variedade de atividades físicas. Conforme nos alerta Williams et al. (2008 apud Calkins, 2017), crianças que se consideram mais habilidosas na dimensão motora, passam mais tempo em atividade física e menos tempo em comportamentos sedentários do que as crianças que apresentam menor nível de habilidade motora. E

isso pode se estender para estágios posteriores, como na adolescência e na vida adulta.

Estudos que envolvem a autorregulação no contexto da Educação Física têm oferecido contribuições importantes para se pensar a relação entre o papel do professor e a participação dos alunos no processo de aprender sobre as práticas corporais. Um exemplo disso pode ser encontrado no estudo de Ávila e Frison (2012). As autoras realizaram um estudo com alunos da educação infantil de uma escola da região Sul do país, cujo objetivo foi analisar se uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física poderia ajudar na promoção da autorregulação da aprendizagem. Na intervenção, a professora trabalhou os conteúdos específicos da disciplina e promoveu o ensino de estratégias de aprendizagem. Após análise dos dados coletados por meio de diário de campo (pessoal) e de entrevista (alunos), observou-se que a intervenção contribuiu para a autorregulação das aprendizagens dos alunos envolvidos. Concluiu-se que, segundo as pesquisadoras, “é possível começar desde cedo a promover a autorregulação da aprendizagem, não com o objetivo de se obter mudanças imediatas no comportamento, mas sim de se preparar as crianças para desenvolverem aprendizagens” (ÁVILA; FRISON, 2012, p. 189).

O estudo de Kolovelonis, Goudas e Dermitzaki (2011) examinou o efeito de diferentes objetivos para a aprendizagem da tarefa de arremesso de dardo num alvo. Os objetivos estavam: 1) ligados ao processo de aprendizagem da tarefa; 2) ligados ao resultado obtido (desempenho); 3) múltiplos objetivos; 4) autorregistro na autorregulação da aprendizagem da tarefa. Os participantes foram 105 alunos do quinto e do sexto ano, que foram aleatoriamente designados para seis grupos, sendo um para cada tipo de objetivo, dois grupos para autorregistro (grupos experimentais) e um para o grupo-controle. Os resultados mostraram um efeito positivo para os grupos de autorregistro. Esse resultado reforça a ideia da autoavaliação como uma estratégia importante para a aprendizagem de habilidades motoras. Entretanto, para se utilizar dessa estratégia, é necessário que os alunos tenham parâmetros e critérios adequados para que possam avaliar o próprio desenvolvimento. Importante destacar que, embora o exemplo tenha sido dado para a aprendizagem de uma tarefa motora, outras dimensões, como habilidades socioemocionais podem se utilizar das estratégias de autorregulação da aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Dentre os benefícios esperados com o uso de estratégias autorreguladas nas aulas de Educação Física estão, por exemplo, a promoção de habilidades de autoaprendizagem, autoavaliação, ênfase da qualidade da aprendizagem e do desempenho, tendo como possível consequência um nível elevado de sucesso no desempenho. Estudos têm apontado que isso pode ser gerado com um melhor gerenciamento do tempo, da aprendizagem de métodos e estratégias mais efetivos, além de aprimorar a capacidade de retenção do que foi aprendido e criar a tendência a perseverar por mais tempo quando os objetivos são desafiadores (BAKRACEVIC; LICARDO, 2010; KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2002).

Considerações finais

Em síntese, a partir da perspectiva da TSC (BANDURA, 1986), os processos autorregulatórios e as crenças associadas interagem em três fases cíclicas: previsão, desempenho e fase de autorreflexão. A fase prévia inclui a análise de tarefas e crenças automotivacionais, como a autoeficácia. A fase de realização envolve processos de auto-observação e autocontrole que os alunos usam durante o aprendizado para atingir seus objetivos. Finalmente, a fase de autorreflexão envolve autojulgamento, por exemplo, a atribuição de causalidade, satisfação e inferências adaptativas.

Importante destacar que os mecanismos descritos anteriormente representam parte do referencial da TSC. Outros mecanismos – como, por exemplo, o desengajamento moral – estão sendo apresentados nesta obra. Essa teoria é mais ampla, complexa, dinâmica e continua em franco desenvolvimento, sendo considerada como uma teoria geral da psicologia sobre o comportamento humano (AZZI, 2017).

A TSC vem, ao longo de mais de 30 anos, oferecendo importantes contribuições para se compreender o comportamento humano em diferentes culturas, áreas e contextos. No campo da Educação Física, por exemplo, estudos têm focalizado objetivos que se associam tanto à aprendizagem quanto ao desempenho propriamente dito, sejam esses processos no contexto escolar ou do esporte de alto nível.

Pesquisas recentes têm se preocupado em investigar o papel da autoeficácia no esporte, na preparação para as competições e nas relações entre técnicos e atletas. Outros estudos buscam compreender como os processos autorregulatórios podem gerar interesse e conhecimento,

proporcionando mais aprendizagem efetiva aos estudantes em várias áreas do conhecimento, em diferentes níveis e contextos de ensino.

Nessa direção é relevante que nós, profissionais envolvidos com o ensino e a formação profissional, conheçamos mais sobre o papel, o funcionamento, bem como os pressupostos teóricos que abarcam os mecanismos apresentados nessa breve introdução, no sentido de que esse conhecimento poderá contribuir para compreender e superar os desafios da prática pedagógica e redimensioná-la dentro das condições possíveis de torná-la significativa tanto para quem aprende como para quem ensina.

A PERCEPÇÃO DA CAPACIDADE DE ENSINAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA¹

Roraima Alves da Costa Filho²
Roberto Tadeu Iaochite

O início da carreira docente é um momento único no desenvolvimento do professor. Influencia, entre outros fatores, a construção de saberes, conhecimentos e crenças sobre o ensino. Professores que se sentem mais capazes de ensinar têm mais chances de desenvolver um trabalho pedagógico mais apurado na escola. Neste capítulo, veremos como a crença de autoeficácia docente tem se relacionado a professores em início de carreira, e quais as implicações que ela pode trazer para entendermos especialmente o caso dos professores de Educação Física. Para isso, apresentamos uma descrição do ensino de Educação Física e como as demandas do exercício pedagógico podem influenciar os comportamentos dos professores. Depois, definimos o constructo da autoeficácia docente, como se constitui e principais implicações para a prática pedagógica dos professores. Em um terceiro momento, apresentamos uma síntese de resultados de pesquisa sobre autoeficácia docente em início de carreira realizados no Brasil e no mundo. E por fim, apontamos

1 Pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Fapesp, processo nº 2012/21200-5; 2015/06312-0.

2 Professor de Educação Física e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp Rio Claro; especialista em Teoria Social Cognitiva em contextos educativos pela Unicamp; doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp Rio Claro (CREF 069339-G/SP).

algumas direções das implicações desses resultados para a prática do professor e para os processos de formação, seja inicial ou continuada.

Introdução

Professores bem formados e preparados para lidar com as demandas do ensino contribuem para melhorar a qualidade da educação, para reformas educacionais, e também para a inovação pedagógica. O desenvolvimento profissional de professores, ou seja, a formação inicial e a continuada, tem atraído a atenção de pesquisadores ao redor do mundo. Preocupados com a baixa atratividade, possível escassez docente e a qualidade do ensino, estudiosos de diferentes países têm centrado esforços no entendimento do processo de desenvolvimento profissional, sobretudo no período de indução e início da carreira (FEIMAN-NEMSER, 2001; FERREIRA, 2005; FLORES, 1999; HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1997; TARDIF; RAYMOND, 2000). O início da carreira na docência tem atraído a atenção por ser identificado como um período crucial para o desenvolvimento dos professores, uma vez que pode provocar profundas mudanças em suas concepções, valores, crenças e atitudes.

Alguns autores divergem na definição do tempo que define o período inicial da carreira. Feiman-Nemser (2001) entende o período inicial como os três primeiros anos de exercício docente subsequente ao ingresso na carreira. Tardif e Raymond (2000) e Garcia (2010) estimam que um professor iniciante é aquele com até cinco anos na profissão, momento em que constroem e reconstróem as bases da sua prática pedagógica em sala de aula. Huberman (1992) em seu trabalho clássico sobre o ciclo de vida dos professores, compreende que os professores iniciantes são aqueles com até sete anos de profissão. O autor acredita que esse é o período que leva para o professor aprender a “sobreviver” à docência e a “descobri-la” como um professor que atua na escola. O que esses autores concordam é que essa não é uma ciência exata, e que, dependendo das condições de formação, de ingresso e de trabalho, o período inicial e de adaptação à carreira docente pode ser mais breve ou mais prolongado. Outro ponto em que há consenso entre os pesquisadores é o fato de, no início da carreira docente, o professor estar mais suscetível às influências de diferentes fatores, como ao ambiente e à cultura escolar, às relações que se estabelecem entre o professor e seus pares, com seus alunos e a equipe gestora, entre outros fatores.

Tem sido comum professores novatos mencionarem que o início da carreira é um choque com a realidade. Esse choque é caracterizado como o embate entre as crenças e expectativas que eles estabelecem para si próprios e a relação com a realidade apresentada pela escola e pelo ensino. Entretanto, esse choque com o real pode ser amenizado, em muitos casos, pela excitação, pelo prazer e pelo entusiasmo do novato em finalmente fazer parte de uma profissão (HUBERMAN, 1992).

Diferentemente de outras profissões, os professores são inseridos abruptamente em seu ambiente de trabalho. Muitas vezes, a esses professores cabem as mesmas funções que as de professores mais experientes. Desse modo, relatam diferentes desafios durante o ingresso na docência, contudo, os que mais se destacam, segundo Veenman (1984) são em relação à disciplina em sala de aula e à motivação dos muitos e diferentes alunos, aos processos de avaliação, ao relacionamento com os pais e à falta de infraestrutura das escolas. Flores (1999) aponta que, por serem professores iniciantes, eles têm menos chances de escolher o local de trabalho, cabendo-lhes assumir posições em escolas que exigem uma demanda maior dos professores. Geralmente, são nessas escolas que existem mais situações conflituosas entre alunos, entre alunos e professores e até mesmo entre os professores (GATTI; BARRETO, 2009). No Brasil, para além dos desafios citados, fatores como baixos salários, desprestígio ou falta de reconhecimento social dos professores têm contribuído para o desinvestimento na profissão (GATTI et al., 2009).

No caso do ensino de Educação Física, além dos fatores já apontados, os professores precisam lidar com demandas específicas, devido à natureza do seu objeto de estudo e intervenção: o movimento humano (BRASIL, 2004). É somente o professor de Educação Física que precisa desenvolver, como componente curricular obrigatório, os conteúdos da cultura corporal do movimento, compreendida como o conjunto de manifestações de movimento como os jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. E mais recentemente, apontam para a urgência de medidas que diminuam os índices de sedentarismo infantojuvenil, de forma a melhorar os indicadores de saúde (GUEDES; GUEDES, 2001), que promovam práticas inclusivas de atividade física (DAMAZIO; SILVA, 2008) e desenvolvam o senso crítico e a autonomia dos alunos (BETTI; ZULIANI, 2002).

Diferente de um ensino que ocorre em sala de aula, entre quatro paredes, o professor de Educação Física desenvolve sua prática pedagógica em

ambientes externos (quadras poliesportivas, jardim da escola, ou algum espaço disponível na escola para as aulas de Educação Física), que, consequentemente, apresentam maior interferência de ruídos diversos (gritos e conversas dos alunos de outras turmas, presença de pessoas alheias à aula), movimentação intensa daqueles que participam das aulas, barulhos externos à escola (carros que passam perto das quadras escolares), condições climáticas, e, por isso mesmo, ele precisa sempre estar atento à integridade física dos alunos (GARIGLIO et al., 2012). Em meio a tudo isso, o professor precisa ainda organizar seu plano de ensino, estabelecer objetivos condizentes com a proposta de ensino da escola, selecionar os conteúdos para trabalhar com os alunos dos diferentes anos do ensino básico, e utilizar estratégias de ensino adequadas a cada faixa etária. Essas características demonstram como o trabalho do professor, sobretudo de Educação Física, não é fácil.

Diante desse cenário, é comum que os professores iniciantes se questionem sobre suas capacidades e habilidades para enfrentar esses desafios, encorajar e motivar os alunos a participarem das aulas, criar dinâmicas diferenciadas para diferentes tipos de alunos e, ao mesmo tempo, terem que conhecer esses alunos, a cultura da escola e, ainda, exercer sua função como docente (FERREIRA, 2005). Acreditar em suas capacidades e enxergar esses desafios como oportunidades de desenvolvimento podem fazer do início da carreira um momento favorável ao professor iniciante. De outro lado, quando esses desafios são sobremaneira árduos e negativos, os professores podem acabar duvidando de suas próprias capacidades, o que gera um sentimento de insatisfação com a profissão, desinteresse pelo trabalho e até mesmo o abandono da carreira (MÄKELÄ; HIRVENSALO; WHIPP, 2014).

Nesse sentido, estudos que tratam do enfrentamento dos desafios diários da docência, têm revelado que professores iniciantes tendem a desistir mais facilmente do que professores experientes (JESUS; SANTOS, 2004). Em muitos dos casos, o julgamento de capacidade negativo que o professor faz de si mesmo para lidar com as demandas educacionais tem o levado a abandonar a carreira (HONG, 2012; WATT; RICHARDSON, 2008).

A partir dessa breve descrição das atividades requeridas para o exercício profissional docente, percebemos que essa é uma atividade complexa e dinâmica, além de envolver diversos fatores pessoais, comportamentais e ambientais. O processo de ensino e aprendizagem é carregado de valores e crenças que os professores têm consigo e que

influenciam, sobretudo, na escolha dos conteúdos, nas tomadas de decisão, comportamentos assumidos em sala de aula, dentre outras ações envolvidas no exercício docente (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002).

Crenças essas desenvolvidas durante sua vida, através das experiências vividas, observando outras pessoas e também em seu processo de formação profissional (LEVIN, 2015). Para ensinar, os professores precisam aprender a lidar com as demandas pessoais, “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).

Estudos acerca das crenças de capacidade do professor têm revelado que saberes e domínio do conteúdo ajudam o professor até certo ponto em sua prática, mas o que influencia realmente seu exercício docente é o quanto acreditam que podem transformar esses conhecimentos em ações e desenvolvê-las em forma de prática pedagógica em sala de aula para ensinar, mesmo em contextos desafiadores (LEVIN, 2015; PAJARES, 1992). Os professores precisam acreditar, portanto, que são capazes de organizar os conhecimentos e habilidades que possuem para criar cursos de ação, selecionar e organizar os conteúdos de ensino, bem como propiciar um ambiente agradável para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, acreditar em suas próprias capacidades faz com que o professor tenha uma relação mais positiva com a profissão (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998) e até mesmo motiva a decisão de permanecer na docência (HONG, 2012). Dentre os diferentes postulados que tratam sobre o que e como pensam os professores, o referencial da autoeficácia docente, um constructo da TSC tem fornecido elementos para a compreensão dos comportamentos dos professores, bem como os motivos que os levam a agir em determinadas direções. Desse modo, apoiamo-nos no referido constructo para propor uma visão geral sobre o que esse referencial tem explicado do comportamento dos professores iniciantes, em especial, os de Educação Física. Para isso, apresentamos a seguir uma breve descrição sobre autoeficácia no domínio da docência.

Referencial teórico

Nos postulados de Bandura (1997a, p. 3), a crença de autoeficácia é definida como o julgamento “de um indivíduo em suas capacidades para

organizar e executar cursos de ação requeridos para atingir certos resultados”. Desde a proposição do constructo da autoeficácia, estudos em diferentes contextos e domínios vêm constatando o poder preditivo e mediacional dessa crença como um determinante da motivação para o comportamento. Ou seja, é uma crença orientada para o futuro, preditora da ação.

No campo educacional tal crença é entendida como o julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar, mesmo os alunos espirituosos e desmotivados, (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). Ou seja, o quanto o professor acredita que consegue desenvolver sua prática pedagógica considerando os diferentes contextos de ensino. Estudos realizados em diferentes países têm apontado as contribuições da percepção de capacidade para o comportamento dos professores no que diz respeito ao uso de estratégias de ensino (KÜNSTING; NEUBER; LIPOWSKY, 2016), motivação e satisfação com a carreira (IAOCHITE et al., 2011), bem-estar profissional (ZEE; KOOMEN, 2016) e até mesmo para a permanência na carreira (HONG, 2012).

Ao descrever como as crenças de autoeficácia são desenvolvidas, Bandura (1997) aponta a existência de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. A primeira delas diz respeito aos resultados das experiências de ensino vividas diretamente pelo professor no cotidiano da prática pedagógica e se constituem na forma mais efetiva de se criar uma forte percepção de capacidade. Os resultados das ações percebidos como de sucesso pelo professor tendem a fortalecer a crença, enquanto que percepções de fracasso, tendem a diminuí-la.

Observar outras pessoas realizando atividades semelhantes também pode ser uma fonte de informação de autoeficácia e diz respeito a experiência vicária. Observar, seja através de filmes ou vídeos, outros professores ensinando, pode favorecer a constituição da crença do professor, pois fornece aprendizagens sobre posturas, habilidades e competências necessárias para ensinar. Bandura (1997) aponta que quanto maior a similaridade percebida entre o observador e a situação e/ou modelo, maior será o impacto dessa fonte na constituição da crença. Outra forma de obter informação sobre própria capacidade de ensinar é observar vídeos de si mesmo ensinando.

A terceira fonte de informação da autoeficácia advém das persuasões sociais, expressas mais frequentemente de forma verbal. Informações

dessa fonte que podem compor o julgamento de autoeficácia do professor são *feedback*, orientações, críticas e elogios que o professor recebe acerca de suas atividades de ensino realizadas. Persuasões realizadas por pessoas próximas ou que são reconhecidas por serem bons profissionais têm maior influência no julgamento de capacidade do professor.

A quarta fonte de construção da autoeficácia diz respeito aos estados fisiológicos e afetivos. Informações dessa fonte são as respostas fisiológicas (pressão arterial, frequência cardíaca, tensão), físicas (cansaço, dor, tremeadeira) e emocionais (estresse, estados de humor) que podem ser percebidas como negativas, diminuindo a crença de autoeficácia para o ensino, ou positivas, em que fazem o professor acreditar mais em suas capacidades para ensinar na escola.

Considerando o período de desenvolvimento profissional, a formação e o tempo de experiência, por exemplo, a interpretação que o professor faz das informações de cada uma das fontes pode assumir diferentes configurações em momentos e contextos diversos.

Algumas contribuições da autoeficácia para o desenvolvimento e atuação do professor

Os primeiros relatos de investigações acerca da autoeficácia docente na proposta de Bandura indicaram que os professores com crenças mais firmes em sua capacidade persistiam mais perante as adversidades e acreditavam que podiam influenciar a aprendizagem de seus alunos (GIBSON; DEMBO, 1984 apud TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998). Resultados recentes de investigações têm apontado que professores que se julgam mais capazes também são mais motivados e comprometidos com o ensino, ou seja, percebem as dificuldades diárias do ensino como desafios a serem superados em vez de barreiras que devem ser evitadas (CHESNUT; BURLEY, 2015).

Gibbs (2003) salienta que, por terem seu senso de eficácia elevado, os professores se empenham mais, conseguem criar ambientes mais favoráveis para a aprendizagem e buscam diferentes estratégias para ensinar seus alunos e são mais abertos a inovações. Por conseguinte, os seus alunos também são influenciados, desse modo, obtendo melhores resultados de aprendizagem, bem como também apresentam maiores níveis de autoeficácia para realizações escolares (WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2006).

Por outro lado, em um estudo realizado por Ji Y. Hong (2012), a pesquisadora encontrou relações negativas entre a percepção de autoeficácia e o abandono da profissão por professores iniciantes, ou seja, professores com crenças mais baixas de autoeficácia também apresentaram maiores índices de abandono da carreira. No estudo, os professores que abandonaram a profissão mencionaram não ser capazes de lidar com as demandas da profissão, e diziam que se sentiam culpados pelo insucesso dos seus alunos, e que passaram a se sentir depressivos, solitários e incapazes, o que motivou o desinteresse pela carreira docente.

Entendemos, portanto que as crenças de autoeficácia são importantes preditoras e mediadoras da ação do professor na escola. Os resultados das investigações são animadores e nos instigam a pesquisar as crenças dos professores em suas capacidades para ensinar e como elas são fortalecidas em diferentes contextos. Além disso, parece ser igualmente importante compreender como a crença de eficácia favorece o professor principiante, e como as experiências vivenciadas durante esse período afetam o desenvolvimento de suas crenças.

Diante das considerações colocadas, o objetivo deste capítulo é apresentar uma síntese de resultados de pesquisas sobre autoeficácia docente no início da carreira, em especial, no campo da Educação Física. Para isso, fizemos uma busca por artigos publicados nas bases de dados Periódicos da Capes, Education Resources Information Center (ERIC) e ScienceDirect, além de consultar as referências dos artigos encontrados em busca de outras publicações que se enquadrem na temática abordada neste capítulo. Em termos de seleção das publicações, utilizamos como critérios: ser um artigo publicado em periódico científico, atender à temática em discussão, ou seja, do professor principiante ou em início de carreira, e ter como tema principal a discussão da autoeficácia docente.

Como resultados dessa busca, recuperamos um total de 18 artigos publicados (excluídos os duplicados) entre os anos de 1996 e 2015 (não foram encontrados estudos nos anos de 2016 e 2017 nessa pesquisa). Desses, apenas um remete ao professor iniciante de Educação Física. Assim, optamos por apresentar uma síntese dos resultados dessas pesquisas, e atenção maior para os resultados ligados à Educação Física. Além disso, optamos por incluir uma dissertação e um capítulo de livro que trata da temática do professor iniciante de Educação Física no contexto brasileiro.

Autoeficácia docente e professores em início de carreira

Como forma de contextualizar os resultados desses estudos, é importante destacar que a maioria deles é realizada em contexto internacional (com exceção da dissertação e do capítulo de livro). A maioria dos estudos foram realizados em contexto norte-americano, sendo sete realizados nos Estados Unidos e dois no Canadá. A Europa também é representada, com Bélgica e Alemanha com dois estudos cada, e Estônia e Turquia com um. Por fim, também encontramos um estudo realizado em Taiwan.

Esse cenário demonstra a chegada tardia desse referencial ao contexto educacional brasileiro. Apesar disso, já é possível encontrar estudos em outros domínios educacionais, como o da aprendizagem e o da docência (IAOCHITE et al., 2016).

Podemos observar a distribuição desses estudos ao longo dos anos, destacando-se o ano de 2012 (Gráfico 1) como o mais profícuo para a área de investigação.

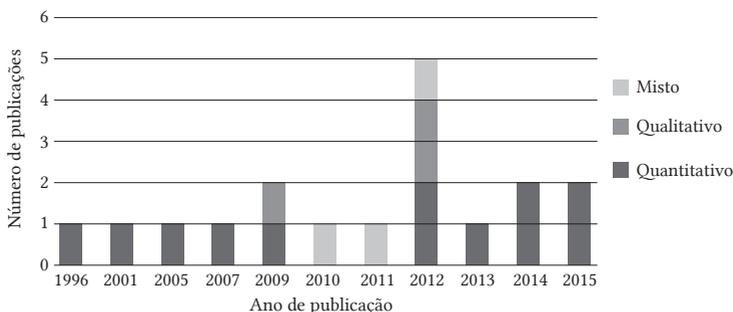


Gráfico 1. Artigos publicados sobre autoeficácia e professores principiantes

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de ser uma temática de interesse, sobretudo devido a resultados de pesquisas que apontam o desinteresse da profissão e a desistência elevada de professores, especialmente os iniciantes (LAPO; BUENO, 2003; OECD, 2005), os estudos sobre a temática da autoeficácia docente nos primeiros anos da docência ainda se encontram em fase incipiente, se comparado aos estudos sobre o referencial no domínio do ensino.

No Gráfico 1 também é possível observar que entre 2009 e 2012 houve concentração de estudos qualitativos ou mistos.

Saber como os professores interpretam diferentes informações em diferentes momentos pode ser útil para se pensar na criação de estratégias de ensino que favoreçam também o fortalecimento das crenças dos professores. Esses resultados nos apontam a crescente preocupação em procurar conhecimentos que subsidiem e sirvam de base para propostas de formação, tanto inicial quanto continuada. Pesquisadores como Morris, Usher e Chen (2017) têm defendido a ideia de pesquisas que avaliem não apenas o nível de autoeficácia dos professores, mas também que conheçam como eles constituem tal crença de capacidade, como integram as informações das diferentes fontes, e sugerem que pesquisas de natureza qualitativa ou mistas podem contribuir para que isso ocorra.

O Quadro 1 representa uma síntese dos resultados dos estudos encontrados e analisados por esta revisão. No estudo de Hand e Stuart (2012), realizado com professores de Educação Física em início de carreira, foram encontrados professores com níveis moderados de autoeficácia (média de 4,17 pontos numa escala até 10). Resultados de pesquisas com professores iniciantes de outras disciplinas também encontraram níveis moderados ou elevados no nível de autoeficácia dos novatos (OZDER, 2011; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005). Um indicativo positivo desse resultado, como encontrou Ozder (2011), é que os professores que se percebem mais capazes de ensinar também são aqueles que procuram diferentes estratégias para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e, como consequência, têm maiores chances de obter resultados positivos de aprendizagens dos alunos, bem como com a própria prática de ensino. Por outro lado, aqueles que apresentaram menores níveis de autoeficácia optaram por desistir da profissão, pois não se percebiam capazes de lidar com as demandas do ensino e se sentiam culpados pelos insucessos dos alunos (HONG, 2012).

Pesquisadores acreditam que nesse período os professores ainda não têm a real percepção das dificuldades que a docência oferece. Contudo, esse valor tende a ser inferior quando comparados com as crenças de professores mais experientes (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). Tais resultados são previsíveis, uma vez que a literatura

aponta que os professores principiantes enfrentam desafios para os quais não foram preparados.

As pesquisas sobre autoeficácia têm revelado que o início da carreira é um período que provoca intensas mudanças na crença do professor e geralmente o primeiro ano é o mais impactante. De maneira geral, o início da carreira, marcadamente o ano de indução, tende a enfraquecer a autoeficácia dos professores (CHESTER; BEAUDIN, 1996; WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005).

O enfraquecimento da percepção de capacidade pessoal não é universal, pois os professores que começam na carreira com mais idade sentem menos os impactos das demandas de início de carreira. Chester e Beaudin (1996) sugerem que, sendo mais velhos, a decisão pela escolha da carreira docente tende a ser mais acertada e convicta, de modo que os desafios apresentados não são suficientes para abalarem suas crenças. Bandura (1997a) aponta que indivíduos com elevados níveis de autoeficácia percebem os obstáculos como desafios a serem superados, enquanto os que têm crenças diminuídas percebem os desafios como ameaças a serem evitadas. Isso nos leva a inferir que o ritmo acelerado da vida moderna, que induz a uma escolha profissional precoce e ao aligeiramento da graduação, é fator que contribui para que o professor, tendo em conta sua inexperiência no campo profissional, perceba os desafios do início da carreira como maiores do que sua capacidade para enfrentá-los.

Além da idade, existem outros fatores que influenciam o julgamento de capacidade dos professores. Como podemos observar no Quadro 1, estudos apontam que as crenças dos professores principiantes também são afetadas pela percepção do apoio que recebem do corpo administrativo da escola. Quando se sentem apoiados por coordenadores e por supervisores da escola em que trabalham, os novatos procuram investir e se empenhar mais em sua profissão. Além disso, percebem de maneira mais positiva suas experiências docentes. Tais condições são favorecedoras para o fortalecimento do senso de eficácia do professor novato (CHESTER; BEAUDIN, 1996;). Nessa direção, também é apontada a importância do professor mentor para os iniciantes (HAND; STUART, 2012). Estes, por serem professores experientes e geralmente estarem mais próximos de seu “orientado”, podem favorecer, via persuasão verbal e experiências vicárias, o julgamento de capacidade dos professores iniciantes.

Quadro 1. Pesquisas sobre autoeficácia docente e professores iniciantes

Período (n)	Países (n)	Métodos (n)	Resultados	Fontes de autoeficácia
1996-2000 (1)	EUA	Quantitativo	<ul style="list-style-type: none"> Declínio na crença durante o primeiro ano não é universal, apresentando relação com a idade do professor iniciante; Colaboração entre professores, orientação e quantidade de materiais disponíveis tiveram relação com a autoeficácia dos professores. 	Persuasão verbal
2001-2006 (2)	Austrália EUA	Quantitativo Qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Houve diminuição significativa da autoeficácia durante o ano de indução; A baixa percepção de suporte administrativo pelos professores iniciantes afetou suas crenças. 	Persuasão verbal Experiência direta
2007-2012 (10)	EUA (5) Canadá (2) Bélgica Taiwan Turquia	Quantitativo (4) Qualitativo (3) Misto (3)	<ul style="list-style-type: none"> Recursos pedagógicos e apoio administrativo se relacionam com a autoeficácia do novato; Cursos de formação continuada elevam a autoeficácia, principalmente de professores novatos; Professores orientadores e/ou mentores influenciam a autoeficácia dos professores iniciantes*; Trabalho colaborativo com professores experientes contribui para elevar a crença do professor iniciante. 	Persuasão verbal Experiência vicária Experiência direta
2013-2015 (5)	Alemanha (2) Bélgica Estônia Austrália	Quantitativo (5)	<ul style="list-style-type: none"> Professores dos anos iniciais da educação básica apresentam crenças mais elevadas; Autoeficácia para gerenciar a sala se relaciona com a exaustão emocional; Relações entre idade e autoeficácia, dependendo da disciplina que ensina. 	Experiência direta Estados fisiológicos e afetivos

*Estudo com professores iniciantes de Educação Física

Fonte: Dados da pesquisa.

No contexto brasileiro, a figura de um mentor não é comum. Todavia, sua importância para o desenvolvimento profissional do professor tem sido notada e merece ser pensada para o nosso contexto (HOBSON et al., 2009). Os estudos sobre autoeficácia apontam que dentre as possibilidades da “parceria” entre professor mentor e professor iniciante estão a aquisição de conhecimentos e competências, por exemplo, para lidar com as dimensões do gerenciamento da sala. Quando são iniciantes, essa tarefa desponta como uma das mais desafiadores e difíceis de lidar (FLORES, 1999; VEENMAN, 1984).

Quanto ao enfrentamento das demandas docentes, os desafios apontados pelos professores iniciantes em Educação Física se coadunam com variáveis geralmente investigadas em autoeficácia docente: a crença de capacidade de engajamento dos alunos (falta de conhecimento e interesse dos alunos na disciplina, falta de motivação e não participação nas aulas); crença no uso de estratégias de ensino (como avaliar os alunos, como ensinar conteúdos propostos pelo Estado, infraestrutura inadequada); e crença de capacidade no gerenciamento da sala (comportamento inadequado dos alunos, dificuldade em lidar com número elevado de aluno por sala) (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2014). Tais dificuldades poderiam ser abrandadas no início da carreira se os professores passassem por um processo de indução, ou ainda, que houvesse um período de adaptação às demandas da profissão, que, para o iniciante, de uma hora para outra, passam a ser as mesmas que a de professores mais experientes, e muitas vezes em condições não adequadas (FLORES, 1999). Dadas essas direções, parece ser coerente que as escolas que recebam professores principiantes também os apoiem, e que programas de mentoria possam ser pensados, uma vez que as pesquisas apontam que tais ações favorecem a crença de autoeficácia do professor iniciante e suas ações dentro da escola.

Quanto ao desenvolvimento dessa crença, o início da carreira e as experiências vividas na escola também fornecem informações valiosas para os professores acerca de suas capacidades. Hand e Stuart (2012) identificaram as experiências diretas como “aprender na prática”, em que os professores participantes mencionaram que tiveram que aprender a lidar com o elevado número de alunos por sala (gerenciamento de sala), bem como com aprender todas as novas responsabilidades sem nenhuma assistência ou suporte. Já a persuasão social foi identificada

como *feedbacks* recebidos, realizados principalmente pelos diretores e mentores. Segundo os autores, “os mentores que forneceram *feedbacks* de encorajamento específicos sobre as estratégias de ensino foram apontados em termos de terem um efeito positivo na autoeficácia para ensinar” (HAND; STUART, 2012, p. 5). Por outro lado, pressões, cobranças, elogios ou críticas vagas tiveram uma influência negativa na crença, fazendo alguns professores até pensarem que seriam demitidos. Por fim, observar professores obtendo sucesso foram identificadas como experiências vicárias.

Esses resultados são semelhantes às informações mencionadas pelos participantes do estudo de Costa Filho (2014). Segundo o autor, professores iniciantes de Educação Física avaliam a capacidade de ensinar baseados no que conseguem ou não fazer. Outros elementos que fornecem informações para esse julgamento são os elogios dos alunos acerca das aulas, as ativações fisiológicas positivas experimentadas após experiências de sucesso, e também a participação em cursos de formação continuada, especialmente aqueles que fornecem atividades pedagógicas práticas e também de observação de outros professores.

Participar de curso preparatório ou de formação continuada favoreceu o desenvolvimento do julgamento de capacidade de professores, especialmente dos novatos, como aponta Martin et al. (2009). Em síntese, a participação nesses programas favoreceu a aquisição de saberes e habilidades necessários e possíveis de serem recrutados durante a ação do exercício docente. Nesses casos, os professores principiantes relatam que os *feedbacks*, as orientações pedagógicas e os incentivos motivacionais que receberam dos professores orientadores dos cursos foram fontes importantes de informação para seu julgamento de capacidade. No Brasil, de maneira geral, os programas de formação continuada não levam em consideração as fases da carreira docente. Em muitos casos são intervenções pontuais, que não são capazes de suscitar reflexões e transformações para e com a prática pedagógica dos professores (DAVIS et al., 2011; GATTI; BARRETO, 2009).

Considerações finais

Este estudo objetivou apresentar em linhas gerais os resultados de pesquisas realizadas sobre autoeficácia no período inicial da carreira

docente. Como pudemos perceber, os professores têm crenças moderadas ou elevadas ao entrarem na carreira docente. Todavia, com o desenrolar do primeiro ano, essas crenças tendem a se enfraquecer, muito por conta dos desafios enfrentados, para os quais não foram preparados e precisam lidar.

Desse modo, desenvolver crenças de autoeficácia em professores, e principalmente em professores principiantes, pode trazer resultado benéficos para os processos de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar, bem como para o desenvolvimento profissional docente.

Contudo, o fortalecimento das crenças de eficácia é multifatorial e dinâmico. As diferentes fontes de informação da autoeficácia se relacionam com gestores e mentores. Quanto mais estes se envolvem com os professores, mais benefícios podem ser observados no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e competências que, colocadas em prática, favorecem a ação do professor iniciante. Com isso, os professores interpretam os resultados de suas ações de maneira positiva, aumentando sua percepção de capacidade.

Outro ponto em questão é a formação continuada. Cursos que possam promover a aquisição de saberes são bem-vindos. No entanto, é desejável que a participação nesses cursos dê aos professores a possibilidade de repensarem suas práticas e refletirem sobre suas ações e crenças a respeito de suas atividades como professores.

As contribuições que as pesquisas têm apresentado sobre os efeitos da autoeficácia docente para o comportamento do professor são frutíferas. Todavia, parece haver um chamado na literatura por estudos que favoreçam a compreensão de como as crenças e suas fontes de informação são interpretadas pelos indivíduos – nesse caso, os professores (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007; MORRIS; USHER; CHEN, 2017). A partir desse conhecimento, pode-se pensar em intervenções e propostas pedagógicas que abordem exatamente as questões que têm feito os professores acreditarem mais ou menos em suas capacidades. Muitas dessas questões estão ligadas ao ambiente; por isso, ajudar professores a se sentirem mais capazes de enfrentar os desafios e as novas aprendizagens do início da docência parece-nos apropriado. Destarte, devemos questionar os processos de formação inicial e continuada com a intenção de provocar a reflexão sobre o que e como estão organizando suas propostas de formação, metas, conteúdos e estratégias de ensino.

Ressaltamos que os resultados aqui apresentados dizem respeito a pesquisas levadas a cabo em diferentes contextos e momentos históricos, tanto sociais como do próprio referencial da autoeficácia. Dadas as contribuições da autoeficácia para a ação docente, torna-se necessário e urgente que pesquisas sejam realizadas no cenário nacional, uma vez que essa crença tem sido pouco explorada.

DESENGAJAMENTO MORAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA³

Thomás Augusto Parente⁴
Roberto Tadeu Iaochite

Introdução

Os comportamentos antissociais estão presentes em diversas situações do dia a dia das pessoas, sendo bastante relacionados aos jovens (BENINCASA; REZENDE; FUSAWA, 2007), o que direciona esse fenômeno às escolas. Entende-se como violência juvenil, segundo Lopes Neto (2005), atos cometidos por indivíduos entre 10 e 21 anos. Devido à situação atual em que os jovens se encontram, Cocco e Lopes (2010) relatam que a violência e os comportamentos antissociais são vistos constantemente nas relações diárias desses indivíduos. Esse fato motivou autores como Charczuk e Balbinotti (2003), Malta et al. (2010) e Francisco e Libório (2009) a estudarem essa temática, buscando compreender como questões que envolvem os jovens e a sociedade como um todo são refletidas dentro do ambiente escolar.

Malta et al. (2010) tratam a violência a partir de dois tipos: “violência na escola” e “violência da escola”. A primeira refere-se às questões que vêm de fora para dentro do ambiente escolar e a segunda como as

3 Este estudo recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Pibic/Unesp/CNPq. Processo nº 117913/2014-6.

4 Professor de Educação Física com licenciatura pela Unesp; mestrando do Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela mesma universidade (CREF 139621-G/SP).

práticas próprias daquele ambiente. Além disso, no contexto escolar há um fenômeno que tem se destacado nos últimos anos, chamado de bullying, ou intimidação entre pares, causado pela supremacia de uma ou mais pessoas sobre um grupo ou indivíduo mais fraco, por meio de agressões repetitivas (LOPES NETO, 2005; MARTINS, 2005).

Há diversos estudos que retratam as diferentes implicações do fenômeno da violência juvenil e dos comportamentos antissociais dentro da escola, desde os que apontam que tais comportamentos são um reflexo da vida externa dos indivíduos e são refletidos no ambiente escolar (LOPES NETO, 2005; MALTA et al., 2010), os que retratam a falta de percepção das instituições escolares a respeito das agressões (OLIVEIRA; VOTRE, 2006), àqueles que tratam das variáveis que podem influenciar o aparecimento dessas ações dentro da escola, por exemplo, o sexo do indivíduo e as condições oferecidas pelas escolas (KULINNA; COTHRAN; REGUALOS, 2006).

No Brasil, Fischer et al. (2010) realizaram uma pesquisa em território nacional para caracterizar os comportamentos antissociais na visão de professores e alunos, obtendo que, para os alunos, as agressões verbais são as mais frequentes no meio em que estão inseridos e que cerca de 10% de uma amostra de 133 participantes entrevistados disseram ter sido vítima de tais comportamentos.

Esses comportamentos se refletem em grande escala nas aulas de diferentes disciplinas, entre elas, a Educação Física. A Educação Física escolar vem sendo alvo de estudo quando o assunto são os comportamentos antissociais, apresentando diversos estudos que buscam identificar quais as ações mais recorrentes durante as aulas, como é visto em Lippelt (2004), Oliveira e Votre (2006), Weimer e Moreira (2014) e Hurley e Mandigo (2010). Nos estudos citados, os autores destacam as questões relacionadas às agressões verbais e/ou físicas como manifestações que ocorrem com grande frequência dentro das aulas e, muitas vezes, esses comportamentos ocorrem após situações práticas da Educação Física escolar, como um erro de passe (LIPPELT, 2004; WEIMER; MOREIRA, 2014). Balbinotti et al. (2012) relacionaram comportamentos antissociais à natureza do esporte, por meio das competições, dando ênfase aos comportamentos agressivos cometidos por indivíduos do sexo masculino. De outro lado, Freire, Simão e Ferreira (2006) apontam que, nas aulas de Educação Física, não há diferença na

frequência das ações agressivas entre os sexos, mas sim na natureza do comportamento, sendo que as agressões verbais se relacionam primeiramente ao sexo feminino e as agressões físicas se relacionam ao sexo masculino.

Porém, Tognetta et al. (2015) apontam o equívoco de se limitar apenas à identificação dos comportamentos antissociais dentro da escola, ressaltando a importância de se pensar em todo um contexto social e ético desses indivíduos, sem ignorar as questões morais, como é apontado por Bandura (1999), em que cada vez mais os indivíduos deixam de reconhecer as referências morais, condizendo com tais comportamentos inadequados que podem causar prejuízos aos outros.

Dessa forma, a TSC de Albert Bandura busca explicar essas questões através do que ele chamou de desengajamento moral. Bandura (1986) aponta que o desengajamento moral é um mecanismo utilizado pelo indivíduo transgressor para adequar seu comportamento antissocial às normas sociais. Como explica Azzi (2011), os mecanismos do desengajamento moral ajudam a explicar como os indivíduos transgressores são capazes de se sentirem bem consigo mesmos, diminuindo as autossanções morais e os sentimentos de culpa pelo ato agressivo. Ainda, Iaochite (2015) destaca que o desengajamento moral funciona como uma reconstrução cognitiva por parte do agressor, tornando aceitável tais comportamentos.

Bandura (1986), em sua teoria, escreveu sobre oito mecanismos que explicam como as pessoas se desengajam de seus atos. São eles: 1) justificativa moral: reconstrução cognitiva que transforma a agressão em uma conduta pessoal socialmente aceitável; 2) linguagem eufemística: mascaramento da agressão pelo uso de linguagem que diminui ou suaviza a gravidade da ação; 3) comparação vantajosa: ocorre quando a agressão parece ser menor se comparada com atos agressivos mais graves; 4) minimização ou distorção das consequências: ocorre quando há uma tentativa de que se faz o mal pelo bem, ou que os fins justificam os meios; 5) desumanização: ocorre quando se retiram as qualidades humanas da vítima, atribuindo-lhes qualidades bestiais; 6) atribuição da culpa: atribui-se culpa à vítima, sendo ela merecedora da agressão; 7) deslocamento de responsabilidade: justifica-se a agressão deslocando a responsabilidade para outra situação, contexto ou pessoa; 8) difusão de responsabilidade: quando a culpa pela agressão perde sua força devido à pulverização da responsabilidade entre um grupo, ou por imposição de outros.

O desengajamento moral tem sido alvo de pesquisas em diversas áreas, entretanto, neste capítulo serão abordados estudos que remetem à escola e principalmente ao esporte, relacionando-os com as aulas de Educação Física na escola.

No âmbito escolar, Caurcel e Almeida (2008), em pesquisa realizada com 1.237 jovens entre 11 e 16 anos, ressaltam que o sentimento de culpa por parte de alunos agressores é baixo, sendo equivalente a 15,6% da amostra coletada, enquanto, em relação às vítimas, 38,4% dos alunos entrevistados se sentem culpados. Esses dados mostram que há grande referência ao que é apontado por Bandura em sua teoria, mais precisamente, pelo desengajamento moral.

Na Educação Física, o desengajamento moral vem sendo amplamente estudado no cenário esportivo por Boardley e Kavussanu (2008, 2011), com ênfase ao antidesportivismo, procurando entender o comportamento dos atletas durante a prática esportiva.

Iaochite (2015) exemplificou os mecanismos de desengajamento moral através de situações que ocorrem nos esportes. O mecanismo de justificativa moral é encontrado quando uma ação ocorre para a proteção de alguém da mesma equipe, tornando a atitude nobre. Na comparação vantajosa ocorre a substituição da ação por algo pior, tornando uma agressão verbal melhor que uma agressão física. Na linguagem eufemística há uma suavização do comportamento, como é visto quando o agressor utiliza termos como “dar uma lição” no adversário. Semelhantes, os mecanismos deslocamento e difusão de responsabilidade surgem quando se transfere a conduta antissocial a outro(s), quando, por exemplo, um jogador não pode ser culpado por uma falta se todos da equipe estão fazendo o mesmo. Ao utilizar o mecanismo distorção das consequências, o agressor considera que sua ação não foi um problema, uma vez que os fins justificam os meios. A desumanização é vista em relatos de atletas de rugby, ao dizerem que “ele parecia um animal em campo”, como forma de justificar uma falta agressiva. Por último, atribui-se a culpa à vítima quando o agressor transfere a ela a culpa pela sua ação, dizendo que só se machucou após um ato antidesportivo, porque não se preparou bem para o jogo.

Há outros estudos que relacionam o desengajamento moral com a prática esportiva de forma geral, abrangendo diferentes esportes (ANTUNES; BORREGO; FERREIRA, 2014; BOARDLEY; KAVUSSANU,

2011), e outros em casos mais específicos como no futebol (TRACLET et al., 2011) e esporte universitário (CORRION; LONG; SMITH, 2009). Porém, relacionado às aulas de Educação Física na escola, os estudos são quase inexistentes, principalmente no cenário nacional, em que o desengajamento moral não é utilizado para explicar os comportamentos antissociais presentes nas aulas de Educação Física, ficando limitados à identificação dos atos e/ou agressores e vítimas, como foi citado anteriormente.

Questões de estudo

A partir das implicações de estudos que relacionam a TSC de Albert Bandura (1986), mais precisamente o constructo do desengajamento moral, com a Educação Física na escola, procurou-se investigar o fenômeno da violência nesse espaço, utilizando-se dos mecanismos de desengajamento moral para entender a justificativa dos alunos para cometerem atos agressivos, bem como a percepção dos alunos em relação a cometer/sofrer com tais comportamentos.

Contextualização do estudo

Participaram da pesquisa 216 alunos com idade entre 10 e 15 anos, sendo maior a participação dos alunos com 11 (40,7%), 12 (26,9%) e 13 (20,4%) anos, de ambos os sexos, sendo 42,6% do sexo masculino e 57,4% do sexo feminino. Os estudantes estavam matriculados no ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, localizadas em duas diferentes regiões da cidade, atendendo grupos de alunos de diferentes realidades.

O estudo foi realizado com alunos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Em relação aos anos de ensino, 61,6% estavam matriculados no 6º ano, configurando a maioria dos participantes, 18,5% no 7º ano, 13,4% no 8º ano e 6,5% no 9º ano. O estudo tem caráter exploratório-descritivo, de natureza quantitativa.

O estudo dividiu-se em duas etapas. Em um primeiro momento, foram realizadas observações das aulas de Educação Física na escola para identificação dos comportamentos antissociais, fazendo um panorama dessa situação dentro do contexto. Em um segundo momento,

foi aplicado um questionário aos alunos, na busca por identificar comportamentos (por meio de autorrelato) referentes ao desengajamento moral. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados: 1) questionário de caracterização do participante, contendo nome (o qual foi preservado), sexo, idade e ano escolar em que estava matriculado; 2) inventário sobre comportamentos antissociais presentes em aulas de Educação Física, com perguntas que tinham o intuito de, a partir da percepção dos alunos, saber se já haviam cometido ou sofrido algum tipo de violência dentro das aulas – “Você já cometeu algum ato relacionado a xingamento, agressão física, desprezo, chacotas (tirar sarro) nas aulas de Educação Física?”; “Você já sofreu algum ato relacionado a xingamento, agressão física, desprezo, chacotas (tirar sarro) nas aulas de Educação Física?”; e 3) escala de desengajamento moral (BOARDLEY; KAVUSSANU, 2008), adaptada ao contexto escolar para identificar os mecanismos de desengajamento moral. A escala completa contém 32 itens, no formato Likert de seis pontos (1 = discordo totalmente a 6 = concordo totalmente). Para a análise dos dados os itens foram divididos em seis subescalas referentes aos mecanismos de desengajamento moral, são elas: 1) justificativa moral e linguagem eufemística; 2) comparação vantajosa; 3) deslocamento de responsabilidade e difusão de responsabilidade; 4) distorção das consequências; 5) desumanização; e 6) atribuição de culpa. A escala adaptada completa apresentou índice de confiabilidade muito bom ($\alpha = 0,878$).

Inicialmente, houve contato com as escolas participantes e apresentação do projeto e instrumentos de coleta de dados. Uma vez aceita a realização, iniciou-se o processo de coleta de dados com os alunos. Para a participação deles, foi necessária a autorização dos responsáveis, já que eram menores de idade. A coleta de dados foi feita de forma coletiva, ou seja, foi reservado um momento das aulas de Educação Física para a realização, havendo a possibilidade de os alunos tirarem dúvidas quanto ao preenchimento dos instrumentos de coleta.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados em três partes: 1) inventário de comportamentos antissociais nas aulas de Educação Física;

2) percepção dos alunos em relação ao cometer e sofrer com comportamentos antissociais durante as aulas de Educação Física; e 3) escala de desengajamento moral.

O comportamento antissocial em aulas de Educação Física

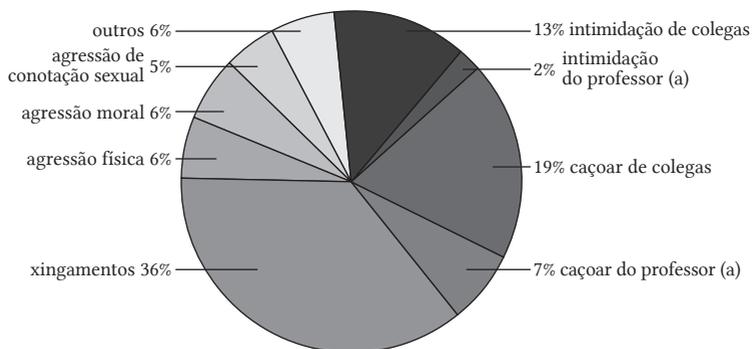


Gráfico 1. Comportamentos antissociais

Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo o que foi apresentado no Gráfico 1, os comportamentos antissociais mais frequentes nas aulas de Educação Física na escola foram, primeiramente, os “xingamentos”, sendo 36% dos atos cometidos. A segunda ação mais frequente foi “caçoar de colegas”, com 19%, seguida por “intimidação de colegas”, com 13%, “caçoar do professor(a)”, 7%, “agressão física”, “agressão moral” e “outros”, 6%, “agressão de conotação sexual”, 5% e “intimidação do professor(a)”, 2%.

Transgressores e vítimas: a percepção dos alunos nas aulas de Educação Física

Na variável “cometeu” (Gráfico 2), foi encontrado que 51% dos alunos consideram ter cometido esses atos durante as aulas de Educação Física poucas vezes, enquanto que 6% consideram ter cometido muitas vezes esses atos. No contraponto dessa situação, 43% dos alunos disseram não cometer comportamentos dessa conduta.

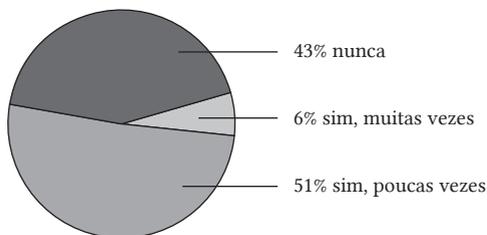


Gráfico 2. Percepção dos alunos em relação a cometer bullying

Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados se já haviam sofrido, avaliado pela variável “sofreu”, com esse tipo de comportamento inadequado durante as aulas de Educação Física na escola, observa-se que 48% dos alunos responderam que sofreram poucas vezes com esses comportamentos e 13% dos alunos responderam ter sofrido muitas vezes, enquanto que 39% dos alunos disseram nunca terem sofrido com esses atos, como mostra o Gráfico 3.

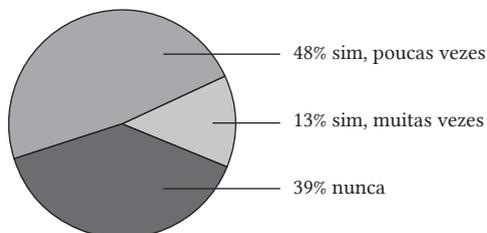


Gráfico 3. Percepção dos alunos em relação a sofrer bullying

Fonte: Dados da pesquisa

Há estudos que vêm destacando questões similares dentro da escola de forma geral e nas aulas de Educação Física. Em relação à escola, Francisco e Libório (2009) analisaram esses comportamentos de acordo com o ano de ensino: dos 283 participantes, 67% e 57,1% dos alunos do 6º e do 8º ano, respectivamente, disseram já ter sofrido com esse tipo de comportamento dentro da escola

Em relação à Educação Física escolar, Weimer e Moreira (2014), em estudo com 55 estudantes do ensino básico, apontam que 44% dos alunos disseram sofrer com agressões verbais algumas vezes, enquanto 5% dizem sofrer sempre com comportamentos dessa natureza.

Ambos os estudos apresentados ressaltam a necessidade de se entender esses comportamentos, uma vez que ocorrem com muita frequência no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física (LIPPELT, 2004; OLIVEIRA; VOTRE, 2006).

Uso de mecanismos de desengajamento moral por estudantes de Educação Física

Sabendo da necessidade de se entender a natureza dos comportamentos antissociais dentro da escola, uma das formas possíveis é através da TSC e do desengajamento moral, um de seus constructos.

Segundo Boardley e Kavussanu (2008), cada subescala corresponde a um ou mais mecanismos de desengajamento moral, chamados de fatores, como mencionado anteriormente. Optamos por apresentar aqui os mecanismos em conjunto com os itens que os compõem, de forma a exemplificar as estratégias de desengajamento moral usadas pelos alunos nas aulas de Educação Física.

O Fator 1 corresponde aos mecanismos “justificativa moral” e “linguagem eufemística”. A média dos itens agrupados nesse fator foi de 2,25 pontos, correspondendo aos dois mecanismos anteriormente citados (Tabela 1).

Tabela 1. Exemplos dos mecanismos “justificativa moral” e “linguagem eufemística” (Fator 1)

Itens da escala	Média	DP
1. Não há problemas em brigar com um adversário que insultou (falou mal) com alguém da sua equipe	2,57	1,59
2. Não há problemas em trapacear no jogo se for para ajudar sua equipe	1,94	1,41
3. Não há problemas em cometer falta se for para proteger sua equipe	2,58	1,53
Média da subescala	2,25	0,85
Alpha de Cronbach	0,672	

Fonte: Dados de pesquisa

O Fator 2 que corresponde ao mecanismo “comparação vantajosa” obteve média de 3,38 pontos, sendo a maior entre os mecanismos, a qual será apresentada na Tabela 2. Além disso, percebe-se que os participantes

indicam que uma agressão verbal é mais aceitável que uma agressão física, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Exemplos do mecanismo "comparação vantajosa" (Fator 2)

Itens da escala	Média	DP
9. É melhor falar mal de um colega do que bater nele	3,69	1,70
10. Zombar de alguém não é tão ruim quanto bater nele	3,46	1,55
Média da subescala	3,38	1,20
Alpha de Cronbach	0,724	

Fonte: Dados de pesquisa

O mecanismo "comparação vantajosa", que obteve maior média entre os oito mecanismos postulados por Bandura, assemelha-se ao estudo realizado por Boardley, Grix e Harkin (2014), em que analisaram o uso de doping por atletas. Apesar de ser uma transgressão diferente das possíveis dentro das aulas de Educação Física na escola, leva-se a entender que é um mecanismo que pode gerar complicações futuras. Um exemplo prático dessa situação ao longo das aulas seria o agressor entender que xingamentos seriam menos agressivos que agressões físicas, sem pensar que sua atitude pode acarretar diversos problemas futuros à vítima.

O Fator 3, que corresponde aos mecanismos "difusão de responsabilidade" e "deslocamento de responsabilidade", apresentou média de 2,67 pontos, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3. Exemplos do mecanismo difusão e deslocamento da responsabilidade (Fator 3)

Itens da escala	Média	DP
13. Um jogador não deve ser culpado por usar táticas contra as regras se todos da equipe estão fazendo isso	3,13	1,83
14. É injusto culpar um jogador por uma ou outra conduta agressiva feita de vez em quando	2,62	1,43
15. A decisão da equipe em usar táticas antidesportivas não é responsabilidade de um ou outro jogador	2,76	1,52
Média da subescala	2,67	0,92
Alpha de Cronbach	0,706	

Fonte: Dados de pesquisa

O Fator 4 corresponde ao mecanismo “distorção das consequências”. Esse mecanismo obteve média de 2,45 pontos e é apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Exemplos do mecanismo “distorção das consequências” (Fator 4)

Itens da escala	Média	DP
21. Zombar do adversário não irá machucá-lo	2,54	1,61
23. Linguagem agressiva contra o adversário não machuca ninguém	2,40	1,51
24. Provocar o adversário não o machuca	2,48	1,54
Média da subescala	2,45	1,16
Alpha de Cronbach	0,754	

Fonte: Dados de pesquisa

Podemos observar que os itens para esse mecanismo aparecem com médias próximas, sendo “zombar do adversário, pois não o machucará fisicamente” o item com maior média.

O mecanismo desumanização (Fator 5), apresentado na Tabela 5, obteve média de 2,37 pontos. O item “se um adversário não se comporta como um ser humano, ele deve sofrer as consequências” foi o que obteve a maior média.

Tabela 5. Exemplos do mecanismo desumanização (Fator 5)

Itens da escala	Média	DP
26. Não há problemas em desrespeitar um adversário se ele se comporta como um animal	2,52	1,54
28. Se um adversário não se comporta como um ser humano, ele deve sofrer as consequências	2,54	1,59
Média da subescala	2,37	1,08
Alpha de Cronbach	0,688	

Fonte: Dados de pesquisa

O sexto e último fator corresponde ao mecanismo “atribuição de culpa”, que obteve média de 2,68 pontos, sendo apresentado na Tabela 6. O item que obteve a maior média nas respostas dos participantes é o que afirma que se o adversário zomba de outro, ele não poderá reclamar se sofrer algum tipo de agressão.

Tabela 6. Exemplos do mecanismo atribuição de culpa (Fator 6)

Itens da Escala	Média	DP
29. Se um jogador é zombado pelo adversário, a culpa é do adversário se o jogador tentar machucá-lo	2,77	1,59
30. Quando um jogador é maltratado, ele fez por merecer	2,67	1,53
Média da subescala	2,68	1,14
Alpha de Cronbach	0,567	

Fonte: Dados da pesquisa

No Gráfico 4, encontram-se as médias dos seis mecanismos de desengajamento moral de acordo com os resultados obtidos nas subescalas, em ordem decrescente: comparação vantajosa (CV), atribuição de culpa (AC), deslocamento de responsabilidade e difusão de responsabilidade (DR/DiR), distorção das conseqüências (DC), desumanização (DH) e justificativa moral e linguagem eufemística (JM/LE).

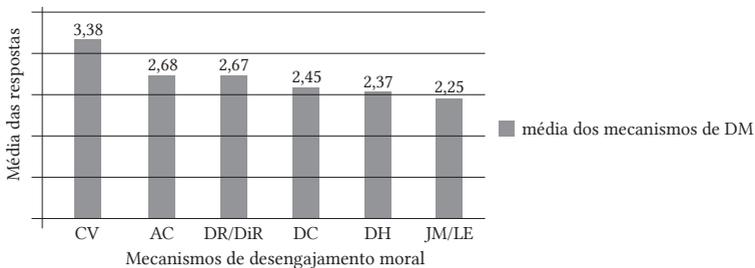


Gráfico 4. Média dos mecanismos de desengajamento moral

Fonte: Dados da pesquisa

O fato de os mecanismos “comparação vantajosa”, “atribuição de culpa”, “deslocamento de responsabilidade” e “difusão de responsabilidade” serem os que obtiveram maiores médias, corrobora o estudo de validação da escala de desengajamento moral, em sua versão, também proposta por Boardley e Kavussanu (2008). Diferencia-se pela presença do mecanismo “desumanização”, que se refere ao meio esportivo competitivo, porém, aproximando-se do contexto da Educação Física escolar, o que possibilita aos professores dessa disciplina uma comparação para

que possam entender que a maneira como o esporte é tratado dentro das aulas pode contribuir para surgirem comportamentos antissociais.

Tognetta et al. (2015) identificaram nas pesquisas realizadas com jovens de 14 e 15 anos os mecanismos “comparação vantajosa” e “atribuição de culpa” entre os quatro mais frequentes modos pelos quais os alunos se desengajam de seus atos, sendo esses a maior e a segunda maior média nesse estudo, respectivamente. Essa aproximação dos resultados possibilita um entendimento da faixa etária em relação a como os jovens procuram se desvincular de suas atitudes, na tentativa de tornarem-se moralmente aceitos dentro dos grupos aos quais pertencem.

Conclusões

Ao relacionar o desengajamento moral, um dos constructos da TSC, com a Educação Física escolar, abre-se uma nova possibilidade de entendimento das questões de violência que estão tão presentes no âmbito escolar. Como mostram pesquisas, o desengajamento moral tem sido constantemente relacionado com justificativas utilizadas por esportistas para um comportamento transgressor (violência, agressão física ou verbal, uso de anabolizantes, entre outros), seja no esporte de alto rendimento ou amador, em diferentes faixas etárias. Porém não se tem conhecimento dessa abordagem dentro do ambiente escolar. Sendo assim, as implicações do conhecimento desse conteúdo por parte da comunidade escolar podem trazer benefícios para a formação das crianças e jovens para suas vidas diárias.

Para a comunidade escolar, ter conhecimento sobre o desengajamento moral e sobre as formas pelas quais os alunos justificam seus comportamentos antissociais auxiliaria a trazer temas para suas aulas que pudessem prevenir esse tipo de situação. Dessa forma, cabe à gestão escolar investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes uma base para o enfrentamento dessas situações, preparando-os para não condizer com essas ações dentro de suas aulas.

As informações quanto aos mecanismos “comparação vantajosa” e “atribuição de culpa”, apontados como os de maiores médias dentro das aulas de Educação Física na escola, apesar das limitações quantitativas, possibilitam o entendimento da faixa etária e podem direcionar o olhar do professor a esse tipo de situação, que ocorre com grande frequência

dentro das aulas na escola. Enfatiza-se que o que foi encontrado nesse estudo pode contribuir para além de apenas uma disciplina, visando favorecer o ambiente escolar como um todo.

Há também que ser levado em conta o conhecimento sobre a percepção dos alunos em relação a ter esses comportamentos antissociais e sofrer com eles, o que é refletido diretamente na frequência dos atos dentro da escola. Combinando esses dados com os mecanismos de desengajamento moral, as intervenções com os alunos podem se tornar cada vez mais positivas.

Aos alunos, ter conhecimento sobre a temática e sobre os efeitos que os comportamentos antissociais causam às demais pessoas pode ser um passo a mais no combate à “violência na escola” e à “violência da escola” (MALTA et al., 2010). Em relação à Educação Física escolar, essa temática pode ser abordada de diferentes formas, como, por exemplo, por meio dos conteúdos da disciplina – principalmente por meio do esporte, que traz questões morais e éticas enraizadas em sua prática, através dos valores que são pregados.

Sendo assim, a TSC, de Albert Bandura, e a área da Educação Física, mais precisamente a Educação Física escolar, podem se relacionar ainda mais, abrindo possibilidades de entendimento de diversas questões que estão presentes na escola. Há uma tendência de que, com mais compreensão dos desengajamentos morais feitos pelos alunos para justificarem seus atos e com intervenções precisas por parte dos professores nesse sentido, a violência dentro do ambiente escolar diminua cada vez mais, tornando positiva a experiência a todos os indivíduos que passam pelo ambiente, seja na relação aluno-aluno e/ou na relação professor-aluno.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA ESCOLA

Mayra Matias Fernandes⁵
Roraima Alves da Costa Filho
Roberto Tadeu Iaochite

Introdução

Neste capítulo tivemos a intenção de apresentar o quanto futuros professores de Educação Física se sentem capazes para promover a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física no ensino básico, bem como a relação com as fontes de informação que constituem essa percepção. Para isso, abordaremos o cenário do ensino inclusivo no âmbito educacional brasileiro, especialmente nas aulas de Educação Física e a relação com a formação inicial dos professores. Em seguida, apresentaremos o referencial da autoeficácia, teoria que fundamenta esta pesquisa, para então relatar os resultados encontrados e algumas discussões e possibilidades para se pensar a formação docente relacionada ao ensino inclusivo na escola.

Realizar a inclusão é ação de âmbito educacional, social e político, afim de gerar oportunidades para que as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiências sejam plenamente desenvolvidas, livres de qualquer tipo de discriminação para que se desfrute de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2005; LOPES; MORGENSTERN, 2014; PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Leis brasileiras que defendem a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade argumentam que é dever da sociedade, da família e do Estado

5 Professora de Educação Física pela Unesp Rio Claro; mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade pela mesma universidade (CREF 145248-G/SP).

oferecer oportunidades de aprendizagem que garantam aos alunos o acesso ao sistema de ensino básico (BRASIL, 2015). De acordo com os dados do Censo escolar, em 2017, “57,8% das escolas brasileiras tinham alunos com deficiências em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de 31%” (BRASIL, 2017a, p. 14).

De fato, a inclusão no ensino básico parece estar ocorrendo. Aliado a isso, a formação inicial necessita preparar os futuros professores para receberem alunos com deficiência na escola. No entanto, o que as pesquisas têm apontado são superficialidade e desarticulação em relação à forma como o tema da inclusão tem sido tratado, como, por exemplo, quando professores de Educação Física declararam que a formação inicial oferece poucas experiências práticas, ensino defasado em relação às práticas inclusivas e fragilidades no processo de formação inicial, o que não lhes possibilitam desenvolver competências para a inclusão escolar (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; FALKENBACH et al., 2007; PLETSCH, 2009).

Esse cenário pode causar desinteresse de professores e estudantes de Educação Física para ensinar alunos com deficiências na escola (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013; PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004). Através de uma revisão de literatura, Gutierrez Filho et al. (2012) identificaram que a formação inicial afeta negativamente a percepção dos professores sobre o ensino inclusivo.

Essas constatações são preocupantes, pois um dos fatores que afetam o ensino de maneira inclusiva é o quanto o professor acredita que é capaz de realizá-lo. Além disso, muito da maneira como o professor ensina tem a ver com suas crenças, atitudes e conhecimentos acerca de um dado domínio (LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013; SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002). Dessa forma, a crença pessoal afeta a percepção de conhecimentos sobre o tema e sobre as habilidades de ensino, e o quanto o professor se percebe capaz de realizar as ações necessárias em sala de aula.

A crença que o professor tem sobre o que consegue ou não realizar é muito mais preditora do comportamento do que o próprio conhecimento do conteúdo. Ou seja, mais que conhecer sobre as diferentes deficiências, os futuros professores precisam acreditar que conseguem realizar em suas aulas um ensino inclusivo (PAJARES, 1992).

Entendendo esse panorama, neste capítulo vamos versar sobre as crenças que os futuros professores têm sobre suas capacidades para ensinar de maneira inclusiva nas aulas de Educação Física escolar. Dentre os diferentes

referenciais teóricos acerca das crenças docentes, optamos pela crença de autoeficácia, constructo da TSC proposta por Bandura (1997a).

Entendendo a autoeficácia docente

A autoeficácia é definida pela percepção pessoal que o indivíduo tem acerca de suas capacidades para realizar determinadas ações. É uma crença de domínio específico, ou seja, a percepção de capacidade se refere às tarefas a serem executadas em determinado contexto. No domínio da docência, abordamos a crença de autoeficácia docente, definida por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) como o julgamento pessoal do professor acerca de suas capacidades e habilidades para alcançar resultados esperados de envolvimento, engajamento e aprendizagem dos alunos. Num domínio mais específico, neste estudo entendemos a autoeficácia docente como o quanto os futuros professores de Educação Física se sentem capazes de realizar um ensino que promova a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola.

Os professores podem desenvolver níveis maiores ou menores de percepção individual de suas capacidades e habilidades durante o período de atuação profissional. Portanto, a autoeficácia docente associa-se aos professores na medida em que essa crença influencia como estes percebem e encaram a profissão, como organizam e constroem as aulas, muitas vezes remetendo a ideia de que os alunos podem aprender mesmo quando encontram dificuldades no decorrer da aprendizagem. Isso ocorre porque professores que têm crenças de autoeficácia elevadas sentem-se capazes de conduzir e proporcionar a aprendizagem aos seus alunos (IAOCHITE et al., 2011; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001).

Bandura (1997) afirma que as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro diferentes fontes de informação: a experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos percebidos pelos indivíduos.

A experiência direta está relacionada às situações e às práticas vivenciadas pelo indivíduo, nas quais os resultados de sucesso influenciam positivamente, enquanto experiências de fracasso podem diminuir a percepção da crença. A experiência vicária ocorre a partir da observação de exemplos e de modelos sociais ao realizar uma tarefa, podendo ser ao vivo ou por meio de vídeos. Nesses casos, o indivíduo assiste ações que para si são

significativas, podendo basear-se nisso para criar seu julgamento de capacidade para realizações semelhantes. A fonte de persuasão social ocorre por meio de *feedback*, orientações, elogios e avaliações ou de forma a persuadir o outro sobre a própria opinião a fim de convencê-lo a realizar ou não uma tarefa. Por fim, a fonte de estados fisiológicos e afetivos é definida pelas sensações psicofisiológicas, por exemplo, de alegria, tristeza, dor, ansiedade, timidez, entre outros, que podem dar indicativos para a percepção de capacidade para a realização da tarefa. Dependendo do nível de autoeficácia e do contexto da realização da tarefa, essas informações podem promover ou enfraquecer a percepção de autoeficácia.

Em diversos países pesquisas são realizadas para identificar, analisar e entender a autoeficácia de futuros professores e professores em ação profissional na escola, voltadas ao ensino inclusivo de crianças com deficiência. Segundo Rocha (2011), os professores que têm elevados níveis de autoeficácia são mais favoráveis a introduzir práticas inovadoras, novas metodologias e serem democráticos com seus alunos, o que faz com que haja uma construção de confiança e autonomia. Além disso, conseguem solucionar os problemas acadêmicos através de estratégias que tornam estes menos estressantes.

Block et al. (2013) discorrem que a crença de autoeficácia é um preditor do comportamento do professor no que se refere ao ensino de maneira inclusiva. Por exemplo, acreditam que para incluir um aluno deficiente, o professor com níveis mais elevados de autoeficácia é mais propenso a persistir nessa tarefa e realizá-la com sucesso, mesmo quando as coisas não correm conforme o planejado. Por outro lado, professores com habilidades equivalentes, mas com níveis baixos de autoeficácia, não demandam muitos esforços para garantir experiências de sucesso e garantir as adaptações necessárias ao aluno deficiente.

Estudos identificaram que há relações positivas e maior percepção de autoeficácia entre os professores que realizaram disciplinas relacionadas ao ensino inclusivo durante a graduação e pós-graduação (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSON, 2014; ROLL-PETTERSSON, 2008). À vista disso, no cenário da Educação Física não é diferente. Triezemberg (2014) investigou a diferença na autoeficácia entre professores de Educação Física que tiveram ($n = 22$) ou não ($n = 18$) formação para a Educação Física adaptada em uma universidade estadunidense. Quando comparados, os professores que tiveram alguma formação para o ensino inclusivo apresentaram maiores níveis de autoeficácia

para incluir alunos com deficiência física e para assistir os alunos na instrução de colegas com deficiência visual.

Holman (2011), em estudo realizado com 83 professores de Educação Física de Montana, nos Estados Unidos, investigou a autoeficácia docente para o ensino de crianças com deficiência física. Os resultados indicaram que professores com crenças mais fortes percebiam menos desafios quanto ao ensino de crianças com deficiência física. Além disso, a autoeficácia docente esteve relacionada com a realização de cursos e disciplinas relacionadas à Educação Física adaptada ou ao ensino especial.

Dessa forma, destaca-se a relevância em estudar as crenças de autoeficácia docente – no caso, em contextos relacionados à formação de professores de Educação Física no ensino para pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar no ensino básico. Podemos observar que a autoeficácia está relacionada aos aspectos que influenciam os comportamentos do professor em relação às tomadas de decisões, à seleção de tarefas, à persistência nos desafios e aos esforços aos quais se propõe para alcançar suas metas; além de ser um tema de grande relevância, pois a inclusão escolar ainda necessita de avanços no sentido de oferecer reais oportunidades e explorar as competências e as habilidades de todos os alunos.

A partir dessas reflexões, objetivou-se neste estudo investigar as crenças e fontes de autoeficácia docente de futuros professores para o ensino de Educação Física inclusiva na escola de ensino básico. Para tanto, utilizamos a escala de autoeficácia docente para ensino de Educação Física inclusivo, adaptada de Block et al. (2013), para avaliar o quanto futuros professores de Educação Física se sentem capazes de promover a inclusão em suas aulas. Também investigamos as fontes que fornecem informações que constituem a crença de autoeficácia, utilizando a escala de fontes de autoeficácia docente (IAOCHITE; AZZI, 2012). Como os participantes eram estudantes em formação inicial, também procuramos a percepção dos indivíduos sobre a contribuição das disciplinas da graduação e a preparação para ensinar no contexto de inclusão na escola.

Como os futuros professores de Educação Física se sentem para ensinar de maneira inclusiva?

Participaram do estudo 188 estudantes de licenciatura em Educação Física, provenientes de uma instituição privada e de outra pública estadual

do interior do estado de São Paulo. Noventa e um participantes eram do gênero feminino e 97 do masculino, com idades entre 18 e 38 anos, sendo a maioria entre 18 e 22 anos (62,8%).

A pesquisa foi do tipo exploratória, de natureza quantitativa, e utilizou duas escalas para coleta de dados. A escala de autoeficácia docente foi traduzida e adaptada de Block et al. (2013), e tem por objetivo aferir o quão capazes os futuros professores de Educação Física se sentem para ensinar de modo inclusivo nas aulas de Educação Física escolar, considerando ensinar alunos com deficiência intelectual, física ou visual. É do tipo Likert de 5 pontos (1 para nenhuma confiança e 5 para completamente confiante), com 33 itens dividida em 3 partes, cada uma relativa à autoeficácia do futuro professor em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais (Parte 1 – 11 itens), físicas (Parte 2 – 12 itens) ou visuais (Parte 3 – 10 itens).

Já a escala de fontes de autoeficácia docente, desenvolvida por Iaochite e Azzi (2012), tem por objetivo investigar que tipo de informação é mais preponderante para os futuros professores ao avaliarem a própria capacidade para ensinar. A escala é do tipo Likert de 6 pontos (1 para totalmente falso e 6 para totalmente verdadeiro), com 16 itens, separados em fatores referentes às quatro fontes de autoeficácia.

Ao realizar as análises, obteve-se valores médios ligeiramente superiores ao ponto médio da escala (score 3), indicando níveis médios da autoeficácia do futuro professor em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais ($M = 3,17$; $DP = 0,73$), com deficiências físicas ($M = 3,25$; $DP = 0,79$) e com deficiências visuais ($M = 3,14$; $DP = 0,90$), como podemos ver na Tabela 1.

Tabela 1. Média e desvio padrão da percepção de capacidade para ensinar Educação Física de maneira inclusiva ($n = 188$)

Escala/dimensão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Escala de autoeficácia				
Deficiência intelectual	1,00	4,82	3,17	0,73
Deficiência física	1,00	5,00	3,25	0,79
Deficiência visual	1,00	5,00	3,14	0,90

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto às fontes, os escores médios das dimensões persuasão social ($M = 4,75$; $DP = 0,78$), experiências diretas ($M = 4,63$; $DP = 0,82$) e experiências vicárias ($M = 4,44$; $DP = 0,92$) são maiores do que o escore médio da escala (escore 3,5), indicando níveis elevados nessas dimensões das fontes de autoeficácia. Já a média da dimensão estados fisiológicos e afetivos ($M = 3,23$; $DP = 1,06$) é inferior a 3,5, mostrando que nessa amostra os níveis dessa fonte de autoeficácia são baixos (Tabela 2).

Tabela 2. Percepção da informação advinda das fontes de autoeficácia docente ($n = 188$)

Escala/dimensão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Escala sobre fontes de autoeficácia docente				
Estados fisiológicos e afetivos	1,00	6,00	3,23	1,06
Persuasão social	1,80	6,00	4,75	0,78
Experiências vicárias	1,67	6,00	4,44	0,92
Experiências diretas	1,67	6,00	4,63	0,82

Fonte: Dados da pesquisa

Mais da metade dos participantes não tinham experiência com o ensino para pessoas com deficiência (60,1%), e 54,5% deles não haviam cursado disciplinas relacionadas ao tema. Quando perguntados sobre a contribuição das disciplinas sobre ensino adaptado, e o quanto se percebiam capazes de realizar a inclusão, a maioria dos participantes respondeu pouco, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3. Contribuição da disciplina e percepção de preparação para ensinar Educação Física de maneira inclusiva ($n = 188$)

Variável	Respostas	n (%)
Quanto essa(s) disciplina(s) contribuiu(ram) para que possa realizar o ensino a alunos(as) com e sem deficiência de maneira inclusiva na escola	Nada	42 (22,3%)
	Pouco	90 (47,9%)
	Muito	56 (29,8%)
Quanto se sente preparado(a) para realizar atividades como futuro(a) professor(a), levando em conta que eventualmente você encontrará alunos(as) com deficiência na escola	Nada	20 (10,8%)
	Pouco	143 (76,9%)
	Muito	23 (12,4%)

Fonte: Dados da pesquisa

Sozinhos, esses dados nos mostram um panorama do quanto os futuros professores de Educação Física se percebem capazes para realizar um ensino que promova a inclusão de alunos com deficiências em aulas de Educação Física na escola. Os futuros professores se sentem moderadamente capazes de ensinar, e também se sentem pouco preparados para ensinar de maneira inclusiva. Apontam ainda que as disciplinas contribuíram pouco para sua formação no que tange ao ensino inclusivo. Teoricamente, esses resultados fazem sentido. Contudo, procuramos apresentar análises mais detalhadas que evidenciam a associação entre a percepção de autoeficácia e o sentimento de preparação para ensinar promovendo a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física escolar (Tabela 4).

Existe uma correlação positiva e significativa ($p < 0,001$) entre o nível de preparação e as dimensões da autoeficácia, indicando que os sujeitos que se sentiam melhor preparados para realizar atividades docentes tinham também melhores níveis de eficácia em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual ($R = 0,389$), com deficiência física ($R = 0,364$) e com deficiência visual ($R = 0,375$) (Tabela 4).

Tabela 4. Correlação da autoeficácia e as fontes de autoeficácia com a percepção do contributo das disciplinas da graduação para o trabalho com alunos com deficiência e da percepção do nível de preparação para realizar atividades como futuro professor ($n = 188$)

Escala/dimensão	Quanto as disciplinas da graduação contribuíram para que possa ensinar alunos(as) com e sem deficiência de maneira inclusiva na escola ⁽¹⁾	Quanto se sente preparado(a) para realizar atividades como futuro(a) professor(a), levando em conta que eventualmente você encontrará alunos(as) com deficiência na escola ⁽¹⁾
Escala de autoeficácia		
Deficiência intelectual	0,117	0,389**
Deficiência física	0,041	0,364**
Deficiência visual	-0,006	0,375**

*Coefficiente de Correlação de Spearman: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.*

⁽¹⁾ Respostas em escala ordinal: nada, pouco, muito.

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos investigados se mostraram com níveis médios de dimensões de autoeficácia, sendo a autoeficácia para ensinar alunos com deficiência física o nível mais alto. Esse resultado vai ao encontro do estudo de Holman (2011) sobre a crença de autoeficácia para incluir alunos com deficiência física. Professores com altos níveis de autoeficácia docente são mais propensos para persistir na tarefa e muitas vezes conseguem realizá-la com êxito, assim como são mais favoráveis a introduzir práticas e metodologias inovadoras e a serem democráticos com os alunos. Por isso, a autoeficácia docente pode ser desenvolvida permitindo bons desempenhos profissionais e engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física escolar (BLOCK et al., 2013; ROCHA, 2011; VENDITTI JÚNIOR, 2010).

Sendo os participantes desta pesquisa estudantes em formação e apresentado um nível moderado de autoeficácia docente, ainda é possível desenvolvê-la para que a autoeficácia aumente. Assim, é necessário promover práticas formativas que favoreçam o desenvolvimento dos futuros professores nessa direção.

Lin, Gorrell e Taylor (2002) relatam, através de um estudo com futuros professores, que as vivências e o ambiente dentro dos cursos aos quais estavam inseridos influenciaram positivamente o desenvolvimento das crenças de eficácia desses estudantes. Por isso, devem ser oferecidos durante a graduação vivências práticas durante as aulas, estágios supervisionados obrigatórios na área de Educação Física adaptada, cursos de extensão à comunidade, assim como deve haver o aumento de carga horária nas disciplinas de Educação Física adaptada (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004), além de experiências por meio do oferecimento de situações ligadas às quatro fontes de autoeficácia docente.

Quanto às fontes de autoeficácia docente, a fonte de persuasão social foi indicada como a mais influente na percepção dos participantes, e a fonte com menor influência foi a de estados fisiológicos e afetivos. Quando alguém é iniciante em uma atividade, como os participantes desta pesquisa, pode ser influenciado pelo que outras pessoas dizem a respeito de suas capacidades (BANDURA, 1997; IAOCHITE, 2007; LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013).

Contudo, a força da percepção da fonte de persuasão social depende da qualidade da informação recebida, bem como da percepção que o persuadido tem em relação ao conhecimento e credibilidade da fonte

persuasora (BANDURA, 1997). Dessa forma, professores universitários que tratam do ensino inclusivo têm papel importante na formação dos futuros professores. São reconhecidos como detentores do conhecimento relativo ao domínio investigado. Assim, a maneira como esses professores orientam, dão *feedbacks* e avaliam o desenvolvimento dos futuros professores pode ter impacto profundo em sua formação e no desenvolvimento da crença de autoeficácia.

Quanto à fonte de estados fisiológicos e afetivos, estudos com professores e futuros professores têm recorrentemente mostrado que esta é a que menos influencia a autoeficácia docente percebida (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE; SOUZA NETO 2014; ROLL-PETTERSSON, 2008). Na formação de professores, geralmente, essa fonte está associada ao início das atividades de estágio curricular (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Como os participantes relataram pouca experiência com inclusão, pode ser também que não tenham experimentado ativações fisiológicas de modo que pudessem ser percebidas, o que pode ser devido à falta de experiência com o ensino inclusivo.

Kaus et al. (2008) alegam que as respostas fisiológicas influenciam as crenças de autoeficácia, podendo afetar negativa ou positivamente a realização de tarefas. Com isso, a diminuição de condições de estresse e emoções que podem ser prejudiciais, auxiliam o controle do raciocínio, e “a crença do indivíduo acerca da própria capacidade determina quanto estresse, ansiedade e depressão as pessoas vivenciam em situações difíceis” (KAUS et al., 2008, p. 39).

À vista disso, pesquisas têm relatado em seus resultados que os níveis de autoeficácia de professores e de futuros professores são maiores quando existe uma formação inicial que permite experiências com o tema. Professores e futuros professores se beneficiam das aprendizagens em disciplinas da graduação, conhecimento da legislação, experiência e convivência com pessoas deficientes, e a formação continuada dos professores tem relações positivas com o desenvolvimento e aumento dos níveis de autoeficácia docente (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSON, 2014; LOREMAN; SHARMA; FORLIN, 2013; ROLL-PETTERSSON, 2008).

Continuar oferecendo situações dessa natureza é estratégia efetiva para fortalecer a crença de autoeficácia para a inclusão na escola. Contudo, essas experiências precisam ser pensadas e elaboradas de maneira eficaz, no que diz respeito ao objetivo, à estrutura e à avaliação.

Vale ressaltar que o currículo na formação inicial do professor deve manter o desenvolvimento de experiências e conhecimentos variados da Educação Física inclusiva e da Educação Física adaptada ao longo da graduação (RIZZO; KIRKENDALL, 1995).

Esses tipos de intervenção durante a formação inicial também contribuem para o desenvolvimento das fontes de experiência direta e experiência vicária – experiência direta, relacionada às diferentes ofertas de vivências durante o curso e as experiências vicárias, quando há observação de exemplos e modelos sociais, por exemplo, quando o aluno da graduação se depara com modelos de sucesso, principalmente quando esses modelos têm características semelhantes a ele, sustentando suas crenças e podendo aumentar suas percepções de condições para evoluir e ter bom desempenho em atividades de mesmo cunho (COSTA FILHO, 2014).

À guisa de conclusão

A partir dos resultados observados, entendemos que os participantes se perceberam com moderado nível de autoeficácia, fato que pode ser modificado dependendo das experiências pelas quais esses estudantes passem no decorrer da formação e ao iniciar a carreira docente. Claro que se tiverem mais experiências práticas e significativas relacionadas à área inclusiva durante a formação inicial as chances de as crenças individuais aumentarem e se fortalecerem são altas. Tais experiências são essenciais e ajudam na construção das crenças de autoeficácia do futuro professor.

É importante ressaltar que, durante o curso de Educação Física, deve-se abordar e proporcionar aos alunos saberes teóricos e práticos relacionados ao tema, a fim de garantir o desenvolvimento de diferentes estratégias para ensinar Educação Física de forma inclusiva. Além disso, conhecer situações reais e compreendê-las, sabendo como agir, pode ser um estímulo e servir de ajuda para quando se inicia a carreira docente.

Dessa forma, a inclusão escolar vista de forma séria e responsável, aliada ao desenvolvimento de práticas que são essenciais para o desenvolvimento das crenças individuais dos futuros professores, tendem a gerar bons frutos e resultados de sucesso nos processos de ensino e aprendizagem na escola e na sólida formação dos professores de Educação Física.

Quando o professor se sente capaz e motivado para realizar seu trabalho com vigor e segurança, depara-se com mais chances de sucesso de aprendizagem, de envolvimento, de união e de respeito de seus alunos. Além disso, esse profissional com altos níveis de autoeficácia percebida tende a permanecer empenhado por mais tempo e a não desistir tão fácil de seus objetivos.

Houve algumas limitações na realização deste estudo, como o número de participantes e a aplicação em alunos de apenas duas universidades. Outra questão a ser pontuada é que embora o índice de confiabilidade da escala de autoeficácia docente tenha sido satisfatório, ela está em processo de validação. Para o estudo, a escala foi traduzida da escala original em inglês para ser aplicada nos participantes.

Por fim, destaca-se que a realização de mais pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores para o ensino de Educação Física e a inclusão de pessoas com deficiência, relacionada à autoeficácia docente, poderá contribuir para o esclarecimento sobre como essas crenças se comportam ao longo da formação e da atuação profissional na área, tanto quanto oferecer subsídios para investigações futuras que tenham a docência de maneira inclusiva inserida em contextos educacionais.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Roberto Tadeu Iaochite

Introdução

A TSC proposta por Bandura, em meados da década de 1980, mais precisamente em 1986, com o lançamento da obra *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* vem, há mais de trinta anos, contribuindo para a compreensão do comportamento humano nas mais diversas esferas, contextos e situações. Essa relativa recenticidade é apenas aparente quando se mergulha na extensão de possibilidades e inserções que esse referencial foi e tem sido estudado e referendado ao longo desses anos. Indubitavelmente, os dados relativos de um sem número de investigações realizadas sob os pressupostos desse referencial representam a maturidade e o reconhecimento acadêmicos ao longo desse tempo. Pautado na perspectiva de que o indivíduo é capaz de agir intencionalmente nas constantes trocas que realiza com o ambiente, esse referencial está em desenvolvimento com base no exercício da agência humana.

Estudos prévios no contexto da Educação Física têm revelado a importância de se valorizar afetos e cognições para a realização de comportamentos que promovam cada vez mais aprendizagem e resultados relacionados com a aquisição de saúde e que melhorem a qualidade de vida de crianças, adolescentes, adultos e idosos. No entanto, quando olhamos para como esses aspectos têm sido implementados nas

aulas na escola, por exemplo, é provável que tais experiências não estejam promovendo motivação e conhecimento suficientes para que os alunos da escola se mantenham motivados e engajados com práticas saudáveis, haja vista o aumento da não participação dos alunos nas aulas, bem como o rápido crescimento da obesidade infantojuvenil.

A menos que essas crianças e adolescentes desenvolvam estratégias que os permitam adquirir e aprofundar seus conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma proativa em relação à própria saúde e aos cuidados com o corpo, tanto quanto acreditem que poderão fazê-lo a despeito dos desafios que surgem nas diferentes etapas da vida, é pouco provável que mudanças efetivas ocorrerão desde o período escolar até a vida adulta em termos de diminuir o comportamento sedentário e aumentar a prática de atividades físicas, adicionando bons hábitos alimentares, de repouso e de cuidados com a saúde.

Dito de outra forma, está implícito que assumir esse papel, considerando o contexto escolar, requer do professor um posicionamento comprometido eticamente com as finalidades da educação, tanto quanto com a aquisição continuada de competências para lidar com a dinâmica e a complexa exigência de ensinar Educação Física nos dias atuais. Requer ainda capacidade para selecionar as atividades, escolher, tomar decisões e agir rápida e adequadamente em suas intervenções, enfrentar tais desafios e persistir no cumprimento de seu compromisso com o ensino.

Assim, corroborando os pressupostos do modelo explicativo de funcionamento humano, proposto pela TSC (BANDURA, 1986), entendemos o professor como agente capaz de exercer algum controle sobre os seus pensamentos e ações. Pelo referencial teórico, o ser humano é dotado de capacidades – simbolização, antecipação, autorreflexão e autorregulação – que se configuram num sistema autorreferente, dando ao indivíduo a oportunidade de, por meio de sua intencionalidade, antecipar consequências, agir, avaliar, refletir, reorganizar, estabelecer metas, enfim, autorregular-se para novos cursos de ação. Essa dinâmica ocorre necessariamente numa relação interativa, de relações bidirecionais, não necessariamente com forças iguais entre indivíduo, ambiente e comportamento.

Este capítulo tem por objetivo apresentar implicações desse referencial teórico para a Educação Física na escola e para a formação de professores em Educação Física.

Implicações da TSC para a Educação Física na escola

Com o advento das tecnologias digitais, o envolvimento de crianças e adolescentes com a prática de atividade física vem diminuindo ao longo dos anos nas escolas brasileiras (OLIVEIRA et al., 2017). Por outro lado, o nível de comportamento sedentário tem aumentado (GUERRA; FARIAS JÚNIOR; FLORINDO, 2016). Ainda que o acesso às informações sobre o cuidado com a saúde (como, por exemplo, praticar atividades físicas diariamente e se alimentar de forma saudável) tenha aumentado e rapidamente se propagado pelas diferentes mídias, muito há que se fazer para possibilitar que cada vez mais crianças, jovens e adultos possam aprender, valorizar e se envolver com diferentes práticas corporais, principalmente no contexto escolar. De fato, essa tarefa é demasiadamente complexa e desafiadora aos órgãos públicos, privados, conselhos profissionais – em destaque aqueles ligados à educação e à saúde –, bem como à sociedade em geral.

A tarefa é complexa, pois se torna necessário compreender que o comportamento de exercer controle sobre a própria condição de saúde – por exemplo, adquirindo hábitos saudáveis – é dinâmico, desafiador e multideterminado por diversos fatores de ordem pessoal, comportamental e ambiental. Isso demanda que a pessoa faça uma avaliação, um julgamento sobre as próprias capacidades para essa mudança, levando em consideração também os fatores impeditivos e facilitadores presentes, além das expectativas futuras de se adentrar num novo comportamento.

É também desafiadora porque requer, especialmente dos professores, sintonia entre um conjunto de conhecimentos, de habilidades, de competências, especialmente para agregar, compreender, planejar, executar e avaliar os resultados de suas ações no processo de ensino. Somado a isso e dado o dinamismo do funcionamento humano, há muitas chances de reveses advindos de diferentes partes – falta de suporte social, administrativo, reduzida estrutura física; dos próprios profissionais –, exigindo esforços constantes para superar contratempos e impedimentos. Não menos importante, exige tanto a capacidade para planejar e tomar decisões sobre o que, para que, como e para quem selecionar e avaliar as atividades quanto motivação suficiente para persistir quando os resultados demoram a aparecer ou nem sempre são positivos como o esperado.

Dentre os inúmeros espaços destinados às práticas corporais, as aulas de Educação Física na escola, mediadas pela ação docente, têm significativa importância, uma vez que têm, como parte de seus objetivos, a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, capacidades e da autonomia (possibilitada também pela autorregulação da aprendizagem) perante a corporeidade dos alunos. Tem ainda a possibilidade de proporcionar aos alunos a vivência da diversidade motriz e cultural, o respeito às diferenças, a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes favoráveis para com o próprio corpo e o corpo do outro e, tão importante quanto esses objetivos, favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e saudável para continuar a praticar, apreciar e valorizar essas práticas ao longo da vida. Para que esses objetivos sejam atingidos, tão importante quanto possuir conhecimentos e habilidades, é necessário acreditar que será capaz de mobilizá-los para agir na direção esperada (autoeficácia).

Na direção da prática pedagógica, acreditar que se pode contribuir para se atingir essas finalidades da Educação Física escolar pode influenciar direta e indiretamente a ação dos professores e, como consequência, influenciar o comportamento dos alunos diante das práticas corporais. Dada a relevância dos momentos de formação escolar na constituição da autoeficácia e de seu papel mediacional na construção de capacidades e habilidades em diversas áreas do conhecimento, parece possível relacionar esses aspectos no contexto das aulas de Educação Física na escola. A relação que a autoeficácia estabelece com a motivação, com o engajamento, com o desempenho pode ser decisiva para que crianças e adolescentes possam se envolver com esse componente curricular na escola e fora dela também.

Motl et al. (2002) encontraram que a autoeficácia esteve relacionada com a prática de atividades físicas e foi o mais forte preditor relacionado com a intensidade da atividade de 4.044 adolescentes norte-americanas. Resultados semelhantes foram obtidos no estudo de Allison, Dwyer e Makin (1999) ao investigarem a relação entre autoeficácia e a participação de 1.041 adolescentes canadenses em aulas de Educação Física, em outras atividades escolares relacionadas com a atividade física e nas atividades extraescolares. Segundo os autores, a despeito das restrições externas, como, por exemplo, falta de tempo e custos, a autoeficácia para o exercício foi preditiva da participação dos adolescentes nas três situações investigadas.

Sallis, Prochaska e Taylor (2000), ao realizarem uma revisão identificando possíveis determinantes da prática de atividade física de crianças e adolescentes, apontaram que a autoeficácia esteve associada com metade dos estudos analisados. De certa forma, esses resultados oferecem pistas ao professor para o planejamento de situações mais adequadas, seguras e que possam promover mais participação de crianças e adolescentes nas práticas corporais. Oferecem também indicativos e orientações para a elaboração de políticas públicas no sentido de criar mais facilidades, menos restrições ambientais e no tocante à elaboração de campanhas que possam encorajar a participação das crianças, dos adolescentes, da família e da comunidade como um todo nas diversas possibilidades de práticas corporais.

Estudos mais recentes, envolvendo crianças e adolescentes em contextos de práticas de atividade física dentro e fora da escola, têm encontrado resultados similares quanto ao papel da autoeficácia e de outros fatores psicossociais (HARMON et al., 2014; MARTIN et al., 2011). Com o objetivo de acessar quais eram as variáveis que se associavam à prática de atividade física entre estudantes do ensino fundamental, Harmon et al. (2014) encontraram que a autoeficácia, além do gênero e suporte social recebidos, foi um dos principais preditores do comportamento das crianças. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Martin et al. (2011) com 506 crianças entre 10 e 14 anos, cujo objetivo foi avaliar algumas variáveis sociocognitivas relacionadas à atividade física e à aptidão física.

No cenário brasileiro, a escassez de estudos com essa finalidade à luz da TSC tem sido um dos obstáculos face à possibilidade de comparação com outras realidades. Em um dos estudos, Matias et al. (2009) encontraram que os meninos apresentaram níveis de autoeficácia mais altos em relação aos das meninas. Além disso, meninos e meninas considerados com alto nível de atividade física apresentaram níveis semelhantes de autoeficácia e de percepção da qualidade de vida. Entretanto, há que se considerar tais resultados com atenção, uma vez que a medida utilizada para avaliar autoeficácia não era de domínio específico, como sugere a literatura.

Mais recentemente, Iaochite e Costa Filho (2017) publicaram um estudo decorrente do Projeto Pibid/Capes do curso de licenciatura da Unesp, campus de Rio Claro, cujo objetivo foi identificar o nível de

autoeficácia, de suporte social e de expectativa de resultado para a prática de atividade física, bem como investigar associações entre as variáveis estudadas. Com uma amostra de 165 alunos de uma escola pública de ensino fundamental do interior paulista, utilizando-se de instrumentos de autorrelato, encontraram que os adolescentes que praticam exercício físico depois da escola e os que gostam de praticar atividade física apresentaram níveis de autoeficácia mais altos se comparados aos que mencionam não praticar. O nível de autoeficácia esteve moderado e positivamente associado com o suporte social ($r = 0,419$; $p < 0,001$) e com a expectativa de resultado ($r = 0,326$; $p < 0,001$).

Uma vez que a literatura tem apontado que as aulas de Educação Física na escola são um dos espaços possíveis e significativos para a construção de elevados níveis de autoeficácia para a participação de crianças e adolescentes nas práticas corporais, parece igualmente importante identificar de que forma essas crenças podem ser construídas e desenvolvidas no decorrer dessa participação. Importante, ainda, lembrar o papel que a autoeficácia tem sobre diferentes processos cognitivos, afetivos, motivacionais e de escolha. A literatura tem oferecido importantes recomendações, a partir de estudos ancorados na TSC, acerca da importância de se conduzir programas de atividades físicas dentro (e também fora) da escola, que busquem construir nos escolares uma forte percepção da capacidade de agir em prol da aquisição de comportamentos saudáveis, incluindo o aumento da atividade física, a diminuição do comportamento sedentário, representado, por exemplo, pelo tempo gasto em frente à tela.

As aulas de Educação Física na escola, em conjunto com todos os envolvidos na formação das crianças, isto é, equipe gestora, docentes e familiares, podem contribuir para que essas recomendações saiam dos textos acadêmicos e sejam aplicadas nas inúmeras possibilidades presentes na realidade escolar.

A realidade escolar é, por natureza, um ambiente social. Segundo Bembenuity, Cleary e Kitsantas (2013), estudos têm revelado os efeitos que pessoas causam no ambiente e que, por outro lado, também as afetam. Na escola, estudantes são influenciados e influenciam seus colegas e professores por meio da aprendizagem observacional e da persuasão social. Mudanças pessoais e ambientais se influenciam mutuamente, de forma que afetam pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Situações de aprendizagem por observação (modelação) ocorrem o tempo todo no contexto escolar. As aulas de Educação Física são um rico ambiente para que esse processo ocorra. Alunos aprendem com o professor e com seus pares a realizar diversos movimentos, conceitos e atitudes apenas observando como os modelos se comportam. Bandura (1986) enfatizou que esse tipo de aprendizagem ocorre quando os aprendizes estão prestando atenção e, geralmente, o prestígio, a competência, a similaridade com o modelo e as consequências que este (o modelo) sofre em função de seus comportamentos.

Zimmerman e Kitsantas (1997) apontam que a TSC sugere que a modelação é precursora para a autorregulação, uma vez que a primeira está do lado de fora do observador, no ambiente. A autoeficácia é constituída também pelas experiências de observação que são internalizadas e podem levar à autorregulação. Tal internalização ocorre, por exemplo, quando um estudante observa seus pares realizando determinadas habilidades durante a aula. Se, ao tentar realizá-las, o observador obtém sucesso e esse resultado ocorre ao longo de outras tentativas, cada vez menos o observador dependerá da observação de seus colegas e tenderá a se apoiar nas próprias capacidades para realizar tais tarefas, gerando, provavelmente, mais oportunidades para que o indivíduo se autorregule para manter os resultados obtidos e até para superá-los.

A competência desenvolvida é produto não apenas de suas crenças pessoais de capacidade, mas também da capacidade do indivíduo de se autorregular para atingir dado objetivo. Para isso, é necessário que controle os próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos. Do ponto de vista educacional, mais precisamente do contexto da Educação Física na escola, ensinar os alunos a desenvolver a autorregulação para cuidar da própria saúde, apreciando e valorizando as práticas corporais expressas pela cultura em que vivem, por exemplo, é uma das finalidades desse componente curricular na escola.

Estudos já apresentados neste livro reforçam a posição de que a tão sonhada autonomia dos alunos em relação ao cuidado com o próprio corpo e à valorização das práticas da cultura corporal é, por exemplo, aprendida desde o início da vida escolar e deveria ser reforçada ao longo dos anos que esses alunos passam pela escola. Essa autonomia está intimamente relacionada tanto com a capacidade dos alunos em desenvolver estratégias autorregulatórias para lidar com as diversas aprendizagens quanto em saber

gerenciar os fatores externos que, muitas vezes, impedem ou dificultam a realização daquilo que é desejável dentro e fora das aulas de Educação Física.

Implicações para a formação profissional

A formação profissional em Educação Física no cenário brasileiro está orientada por regulações descritas em documentos oficiais, cujo teor abarca um conjunto de diretrizes que a definem como profissão, tanto quanto orientam seu funcionamento. Para além desse referencial, estudiosos no assunto têm criticamente contribuído para as discussões sobre diferentes temas, entre eles, os fundamentos epistemológicos da formação profissional, a dimensão curricular, os saberes necessários à profissão, as competências e os desafios encontrados na prática profissional, apenas para citar alguns.

Ao longo do tempo, essas orientações e contribuições vindas dos documentos regulatórios e da literatura especializada têm se modificado em função das mudanças que a própria área sofreu e ainda tem sofrido desde o final do século passado. Tais mudanças estiveram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, com a regulamentação da profissão em 1998 e a posterior criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), além dos calorosos debates acadêmicos retratados em publicações e congressos da área.

Quanto à formação de professores de Educação Física, de maneira geral, deve incluir conhecimentos, competências e conteúdos que contemplem, segundo a Resolução nº 7 (BRASIL, 2004), a cultura geral e profissional; conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados); conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico); conhecimento advindo da experiência; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos e a compreensão do papel social da escola.

Na prática, possibilitar aos alunos que aprendam a realizar diferentes gestos de quaisquer práticas corporais, ou que aprendam sobre os conceitos acerca do cuidado com a saúde, por exemplo, não deve ser encarado como algo mecânico, como mera transposição da aprendizagem, obtida nas experiências de formação ou mesmo pessoais, em que pesem alguma importância para o professor. É necessário que o professor

reconheça a necessidade de realizar uma leitura crítica da realidade, avaliando as condições do contexto em que se encontra, as competências que possui para isso, bem como refletir sobre as consequências de suas ações no desenvolvimento desse processo.

Pensar acerca desse processo a partir do mecanismo da autoeficácia, por exemplo, exige, segundo Bandura (1997), a aquisição de condições cognitivas, comportamentais e autorregulatórias para criar e executar as ações necessárias para gerenciar as mudanças que ocorrem. Reafirma ainda a necessidade de compreender a complexidade desse processo, quando declara o dever de, juntamente com o conhecimento e as habilidades necessárias para realizar bem uma tarefa, ter autoconfiança para usar bem essas ferramentas.

As experiências vividas durante as fases do desenvolvimento profissional – formação inicial e continuada, por exemplo – podem se tornar excelentes oportunidades para, além da obtenção dessas condições, construírem crenças elevadas de autoeficácia nos futuros(as) professores(as) em serviço. Apresentamos, a seguir, resultados e implicações de alguns estudos com foco na formação inicial (estagiários) e na prática profissional (professores em serviço).

Além dos estudos já citados no capítulo introdutório, o estudo de Ramos et al. (2017) analisou a percepção de autoeficácia de estudantes universitários de Educação Física de uma universidade no sul do país, tendo os valores de autoeficácia dos estudantes ficado acima do ponto médio do instrumento utilizado. De maneira geral, os estudos têm encontrado valores acima da média para a autoeficácia de professores e estudantes. Essa evidência tem, pela teoria, implicações importantes para a atuação do professor. Por outro lado, há que se questionar sobre os instrumentos utilizados para as medidas realizadas.

Estudos que investigam a autoeficácia em domínios mais específicos no ensino de Educação Física, como a inclusão e o uso de tecnologias digitais, têm recebido mais atenção nos últimos dez anos. Taliaferro, Hammond e Wyant (2015) mediram a autoeficácia de 98 estagiários de uma universidade americana localizada no centro-oeste do país. Após a realização de um curso de formação sobre inclusão de alunos com deficiências (autismo, deficiências física, intelectual e visual), o estudo encontrou aumento significativo na autoeficácia para incluir alunos com todas as deficiências apresentadas no curso. Já o estudo de Krause

(2017) analisou a influência das fontes de construção da autoeficácia sobre a autoeficácia, de 60 estagiários de Educação Física, para integrar e utilizar a tecnologia nas aulas. Os resultados confirmaram as postulações teóricas de Bandura (1997b) acerca das fontes da autoeficácia, com predominância para as experiências diretas.

Onofre, Costa e Marcelo (2001), por exemplo, questionaram a relação entre a autoeficácia de professores portugueses, o conhecimento prático que possuíam e a qualidade do ensino. Por meio da aplicação de escala, questionários e entrevista semiestruturada a professores de Educação Física e alunos de escolas de Lisboa obtiveram que os professores com alto senso de autoeficácia para o ensino apresentaram procedimentos mais adequados em relação ao manejo da sala de aula e ao favorecimento do clima motivacional positivo para a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com mais dificuldades.

Como já mencionado neste capítulo e nos anteriores, a investigação da autoeficácia docente no contexto da Educação Física é recente no Brasil. Os primeiros trabalhos foram realizados na década passada, sobretudo, com professores em serviço.

A primeira tese defendida com foco no ensino e com a participação dos professores de Educação Física, em território brasileiro, foi a de Iaochite (2007), cujo objetivo foi mensurar e identificar associações entre a autoeficácia, suas fontes de constituição e as variáveis pessoais e ambientais. Como resultado, foi obtido que os docentes apresentaram elevada crença de autoeficácia para o ensino. As experiências diretas e a persuasão social foram as fontes de maior impacto na constituição dessa crença. Dentre as variáveis investigadas, a satisfação como docente, a preparação profissional, a infraestrutura, o apoio do corpo administrativo, a liberdade para expressar ideias e o apoio dos pares estiveram positivamente associados à autoeficácia.

Venditti Júnior (2010) defendeu a tese que investigou a autoeficácia docente no ensino da Educação Física adaptada, com 311 professores experientes no trabalho com essa especificidade. Os resultados evidenciaram associações positivas entre a autoeficácia e a motivação do professor, em especial, com a satisfação pessoal e a disposição para continuar na carreira docente, bem como os níveis de esforço e persistência.

Mais recentemente, Costa Filho e Iaochite (2015) examinaram a autoeficácia de professores de Educação Física em início de carreira. Por meio

de abordagem qualitativa de pesquisa, os participantes relataram vários desafios encontrados em suas práticas pedagógicas, como, por exemplo, falta de conhecimento dos alunos, desvalorização da disciplina, lidar com turmas numerosas, sem recurso material, entre outros. Ao enfrentar tais demandas, os professores se perceberam pouco confiantes na própria capacidade para lidar com o impacto do início da carreira docente.

Esses estudos são apenas alguns exemplos da inserção do referencial sociocognitivo no campo da Educação Física, mais especificamente, ligados à docência. Felizmente, é crescente o número de pesquisadores brasileiros, cujo interesse de pesquisas tem se voltado para o uso da TSC como modelo explicativo dos fenômenos ligados ao ensino e aprendizagem na Educação Física.

É fundamental registrar que a escolha de um referencial teórico de análise traz subjacente o conhecimento de seus princípios epistemológicos e metodológicos. A TSC tem, ao longo dos anos e por meio das evidências de pesquisa, sido apresentada como um importante arcabouço teórico e prático para a Educação Física.

Como já mencionado, a literatura tem exaustivamente relatado o potencial da TSC, por meio de seus mecanismos para com os diferentes cenários que envolvem a Educação Física e suas finalidades dentro e fora da escola. No caso da escola, por exemplo, tanto a autoeficácia de professores e alunos quanto os processos autorregulatórios ligados à aprendizagem são importantes mecanismos a serem aprendidos e colocados em prática pelos professores, dado o impacto que estes podem causar em termos de aprendizagem e desempenho na escola.

Como já destacado em estudo anterior (IAOCHITE, 2007), conhecer em que medida os professores se percebem mais e menos capazes para realizar seu trabalho na sala de aula pode ser importante para que tanto os professores quanto o corpo administrativo da escola, desenvolvam a consciência das próprias limitações, façam a autorregulação para manter o controle quando as coisas não ocorrem como o esperado e desenvolvam estratégias para enfrentar, persistir e superar as adversidades. No âmbito da formação para a docência, é possível pensar na mesma direção, uma vez que professores formadores poderiam planejar situações extraídas da realidade prática e adequá-las para que os alunos em formação possam conhecer a realidade, desenvolver e fortalecer a própria autoeficácia ainda na formação inicial.

Considerações finais

A TSC, de Albert Bandura (1986; 1997b), postula que as pessoas são seres propositais, proativos, direcionados por objetivos, motivados principalmente por suas crenças de autoeficácia, de expectativas de resultado decorrentes de suas ações dentro de contextos sociais específicos. Considera, como um de seus princípios, que o comportamento humano é resultante das relações recíprocas que se estabelecem entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento.

Ao considerarmos a Educação Física, seja a partir da visão de professores e/ou dos alunos, nos mais diversos cenários e níveis de ensino, passamos a vislumbrá-la como uma possibilidade altamente promotora e potencialmente facilitadora para o ensino e o exercício da agência humana. É por meio de ações planejadas e teoricamente coerentes, que os professores poderão desenvolver em seus alunos não apenas a autoeficácia necessária para que realizem os objetivos esperados, mas, sobretudo, que tenham desenvolvido conhecimento suficiente para se autorregular, adquirindo consciência e autonomia suficientes para reconhecer o papel da Educação Física para o desenvolvimento humano saudável e agir proativamente na direção dele.

Alertamos que, embora os mecanismos de autoeficácia e autorregulação tenham recebido mais atenção no presente capítulo, a TSC se constitui de outros mecanismos e princípios tão relevantes quanto os aqui apresentados e que muito pode contribuir para o avanço da Educação Física como componente curricular na escola, como profissão e como área de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALLISON, K. R.; DWYER, J. J. M.; MAKIN, S. Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. **Health Education & Behavior**, Thousand Oaks, v. 26, n. 1, p. 12-24, 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/2uMAKCE>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ANTUNES, R.; BORREGO, C.; FERREIRA, D. Moralidade no desporto: mecanismos de desengajamento moral, disposição para o engano, atitudes face ao desporto e clima motivacional. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 8., 2014, Évora. **Actas...** Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2014. p. 1-13.

AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B. Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 181-189, nov. 2012.

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 16, n. 3, p. 277-293, 2000.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.

_____. Considerações sobre a agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de psicologia. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: diversos enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 11-44. (Coleção Psicologia em Perspectiva).

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, M. S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 126-144.

BAKRACEVIC, V. K.; Licardo, M. How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. **Educational Studies**, Oxford, v. 36, n. 3, p. 259-268, 2010.

BALBINOTTI, M. A. A. et al. O clima motivacional do professor e as atitudes de jovens no contexto do esporte de inclusão social. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, n. 1, p. 756-765, 2012. Edição Especial.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1986.

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

_____. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, Thousand Oaks, v. 3, p. 193-209, 1999. Special Issue on Evil and Violence.

_____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BEMBENUTTY, H.; Cleary, T.; Kitsantas, A. **Applications of self-regulated learning applied across diverse disciplines: a tribute to Barry J. Zimmerman**. Charlotte: Information Age Publishing, 2013.

BENINCASA, M.; REZENDE, M. M.; FURUSAWA, L. M. Brigas entre adolescentes: fatores de risco e de proteção. **Encontro: Revista de Psicologia**, Santo André, v. 11, n. 16, p. 223-236, 2007.

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Fazer/Lazer).

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BLOCK, M. E. et al. Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 29, p. 184-205, 2013.

BOARDLEY, I. D.; GRIX, J.; HARKIN, J. Doping in team and individual sports: a qualitative investigation of moral disengagement and associated processes. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, Abingdon, v. 7 n. 5, p. 698-717, 2014.

BOARDLEY, I. D.; KAVUSSANU, M. The moral disengagement in sport scale – short. **Journal of Sports Sciences**, London, v. 26, n. 14, p. 1507-1517, 2008.

_____. Moral disengagement in sport. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, Abingdon, v. 4, n. 2, p. 93-108, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<https://bit.ly/2uEHvap>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: MEC;

SEESP, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2LwnJ7t>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <<https://bit.ly/1HN8xPt>>. Acesso em: 15 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/2BTtSZN>>. Acesso em: 28 de jan. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<https://bit.ly/1SRlt6L>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CALKINS, N. D. Self-regulation strategy development as an instructional approach for motor skill acquisition. **Strategies**, Abingdon, v. 30, n. 5, p. 41-44, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nz6JxV>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

CAURCEL, M. J.; ALMEIDA, A. La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. **European Journal of Education and Psychology**, Almería, v. 1, n. 1, p. 51-68, 2008.

CHARCZUK, S. B.; BALBINOTTI, M. A. A. Violência na escola: percepções de professores e alunos do ensino público e particular de São Leopoldo, RS. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 11, n. 21, p. 29-35, 2003.

CHESNUT, S. R.; BURLEY, H. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: a meta-analysis. **Educational Research Review**, Antwerp, v. 15, p. 1-16, Jun. 2015.

CHESTER, M. D.; BEAUDIN, B. Q. Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 33, n. 1, p. 233-257, 1996.

COCCO, M.; LOPES, M. J. M. Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 151-159, 2010.

CORRION, K.; LONG, T.; SMITH, A. L. "It's not my fault; it's not serious": athlete accounts of moral disengagement in competitive sport. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 23, n. 3, p. 288-404, 2009.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Contextos, desafios e crenças de autoeficácia de docentes iniciantes no ensino da educação física escolar. In: METZNER, A. C.; DRIGO, A. J.; CESANA, J. (Orgs.). **Temas emergentes em educação física: educação, esporte e saúde**. Curitiba: CRV, 2014. p. 37-55. (Coleção Ciência aberta nº 5).

_____. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008.

DARIDO, S. C. A Educação física na escola e o processo de formação dos não-praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DAVIS, C. L. F. et al. A formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 144, p. 826-849, 2011.

ENGSTRAND, R. Z.; ROLL-PETTERSSON, L. Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of

preschool teachers. **Journal of Research in Special Education Needs**, Hoboken, v. 14, n. 3, p. 170-179, 2014.

FALKENBACH, A. P. et al. A questão da integração e da inclusão nas aulas de educação física. **efdeportes.com**, Buenos Aires, v. 11, n. 106, 2007.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FELTZ, D. L.; Magyar, T. M. Self-efficacy and adolescents in sport and physical activity. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: IAP, 2006. p.161-179.

FERREIRA, L. A. **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. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FISCHER R. M. et al. **Pesquisa**: bullying escolar no Brasil – relatório final. São Paulo: Ceats; FIA, 2010.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999.

FOLEY, L. et al. An integrated model to predict physical activity intention and behavior in school-aged children. **Pediatric Exercise Science**, Champaign, v. 20, p. 342-356, 2008.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para

a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GARIGLIO, J. Â. et al. Professores de educação física e a entrada na profissão docente: uma iniciação à docência singular? In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** Santiago, 2012. p. 1-14.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Eds.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIBBS, C. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**, Adelaide, v. 4, n. 2, p. 1-14, 2003.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 33-44, 2001.

GUERRA, P. H.; FARIAS JÚNIOR, J. C.; FLORINDO, A. A. Comportamento sedentário em crianças e adolescentes brasileiros: revisão sistemática. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 50, n. 9, p. 1-15, 2016.

GUTIERRES FILHO, P. J. B. et al. Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões e comportamentos docentes na inclusão em educação física. **Revista Liberabit**, Lima, v. 18, n. 2, p. 173-181, 2012.

HAND, K. E.; STUART, M. E. Early career physical education teacher efficacy. **Journal of Case Studies in Education**, Jacksonville, v. 4, p. 1-11, 2012.

HARMON, B. E. et al. What matters when children play: influence of social cognitive theory and perceived environment on levels of physical activity among elementary-aged youth. **Psychology of Sport and Exercise**, Amsterdam, v.15, n. 3, p. 272–279, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2uCbMXw>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

HOBSON, A. J. et al. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 1, p. 207-216, 2009.

HOLMAN, P. A. **An examination on elementary physical education teachers' perceived self-efficacy toward teaching children with orthopedic impairments in Montana**: do teachers feel competent? 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Health and Human Performance, Health Promotion) – University of Montana, Missoula, 2011.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

HURLEY, V.; MANDIGO, J. Bullying in physical education: its prevalence and impact on the intention to continue secondary school physical education. **PHENex Journal**, Wolfville, v. 2, n. 3, p. 1-19, 2010.

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, 2007.

_____. Desengajamento moral no esporte. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (Orgs.). **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 219-242.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. 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, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Crença de autoeficácia para prática de atividade física e variáveis de contexto de uma escola pública paulista. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (Orgs.). **Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política**. Porto Alegre: Letra1, 2017, v. 1. p. 95-110. Disponível em: <<https://bit.ly/2O6WUbf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

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, 2011.

_____. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Marília, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016.

IAOCHITE, R. T.; SOUZA NETO, S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 20, n. 2, p. 143-150, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2NxtkuK>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 52, p. 39-58, 2004.

KAUS et al. **Características afetivo-motivacionais do processo ensino-aprendizagem**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2uAPZ2o>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

KITSANTAS, A.; KAVUSSANU, M. Acquisition of sport knowledge and skill: the role of self-regulatory process. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 217-233.

KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, J. B. Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. **Journal of Applied Sport Psychology**, Abingdon, v. 14, n. 2, p. 91-105, 2002.

KOLOVELONIS, A.; Goudas, M.; Dermizaki, I. The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. **Learning and Instruction**, Oxford, v. 21, n. 3, p. 355-364, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2uUNs2C>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

KRAUSE, J. M. Physical education student teachers' technology integration self-efficacy. **Physical Educator**, Indianapolis, v. 74, n. 3, p. 476-496, 2017.

KULINNA, P. H.; COTHRAN D. J.; REGUALOS, R. Teachers' reports of student misbehavior in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 77, n. 1, p. 32-40, 2006.

KÜNSTING, J.; NEUBER, V.; LIPOWSKY, F. Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. **European Journal of Psychology of Education**, Lisboa, v. 31, n. 3, p. 299-322, 5 Jul. 2016.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

LEVIN, B. B. The development of teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teacher beliefs**. New York: Routledge, 2015. p. 48-65.

LIN, H.; GORRELL, J.; TAYLOR, J. Influence of culture and education on U.S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. **The Journal of Educational Research**, Abingdon, v. 96, n. 1, p. 37-46, 2002.

LIPPELT, R. T. **Violência nas aulas de educação física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal**. 2004. 74 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 177-193, 2014.

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. S164-S172. 2005.

LOREMAN, T.; SHARMA, U.; FORLIN, C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 38, n. 1, p. 27-44, 2013.

MÄKELÄ, K.; HIRVENSALO, M.; WHIPP, P. R. Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 85, n. 2, p. 234-244, 3 Apr. 2014.

MALTA, D. C. et al. Bullying in Brazilian schools: results from the National School – based Health Survey (PeNSE), 2009. **Ciência: Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010

MARTIN, J. J. et al. The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. **Professional Development in Education**, Oxford, v. 35, n. 4, p. 511-529, 2009.

_____. Using social cognitive theory to predict physical activity and fitness in underserved middle school children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 82, n. 2, p. 247-255, 2011.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: uma classificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005.

MATIAS, T. S. et al. Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de autoeficácia de adolescentes. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 235-243, 2009.

MAUERBERG-DECASTRO, E. et al. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 3, p. 649-661, 2013.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, New York, v. 29, n. 4, p. 795-833, 21 Dec. 2017.

MOTL, R. W. et al. Examining social-cognitive determinants of intention and physical activity among black and white adolescent girls using structural equation modeling. **Health Psychology**, Hillsdale, v. 21, n. 5, p. 459-467, 2002.

NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD Publishing, 2005.

OLIVEIRA, F. F.; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 173-197, 2006.

OLIVEIRA, L. C. et al. Excesso de peso, obesidade, passos e atividade física de moderada a vigorosa em crianças. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 51, n. 38, p. 1-12, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2LBy4T>>. Acesso em: 14 maio 2018.

ONOFRE, M.; COSTA, F. C.; MARCELO, C. G. Practical knowledge, self-efficacy, and quality of teaching: a multicase study in PE teachers. In: AISEP INTERNATIONAL CONGRESS, 2001, Madeira. **Proceedings...** Madeira, 2001.

OZDER, H. Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 36, n. 5, p. 1-15, 2011.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

_____. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, Washington, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ldwszg>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

PALLA, C. A.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, 2014.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLOTNIKOFF, R. C. et al. Social cognitive theories used to explain physical activity behavior in adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Preventive Medicine**, San Diego, v. 56, p. 245-253, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2myneyM>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.

_____. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em <<https://bit.ly/2mxzX57>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

RAMOS, V. et al. Percepção de autoeficácia docente: um estudo com universitários de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, jun. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2JH9IHT>>. Acesso em: 8 maio 2018.

RIZZO, T. L.; KIRKENDAL, D. R. Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, n.12, p. 205-216, 1995.

ROCHA, D. M. **Crenças de autoeficácia e práticas docentes**: uma análise de professores de física em um contexto de inovação. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROLL-PETTERSSON, L. Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: finding from Sweden. **Education and Training in Developmental Disabilities**, Arlington, v. 43, n. 2, p. 174-185, 2008.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. v. 3. (Teoria social cognitiva em contexto educativo)

ROTH, J. F. **The role of teachers' self-efficacy in increasing children's physical activity**. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Kinesiology) – Department of Kinesiology, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana, 2005.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise de crenças suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Eds.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-112.

SALLIS, J. F.; PROCHASKA, J. J.; TAYLOR, W. C. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. **Medicine and Science of Sports and Exercise**, Indianapolis, v. 32, p. 963-975, 2000.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 282-297.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, 2010.

TALIAFERRO, A. R.; HAMMOND, L.; WYANT, K. Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 32, n. 1, p. 49-67, 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOGNETTA, L. R. P. et al. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Revista de estudos e investigación em psicología y educación**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015.

TRACLET, A. et al. Antisocial behavior in soccer: a qualitative study of moral disengagement. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, Abingdon, v. 9, n. 2, p.143-155, 2011.

TRIEZEMBERG, T. N. **Self-efficacy towards inclusion among physical education teachers with and without an undergraduate adapted physical education teaching minor**. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Science in Exercise and Sport Science: Physical Education Teaching Adapted Physical Education Concentration) – College of Science and Health, University of Wisconsin – La Crosse, La Crosse, 2014.

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

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

_____. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

VEENMAN, S. Perceived problem of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada**. 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Departamento de Educação Motora, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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**, Oxford, v. 18, n. 5, p. 408-428, 2008.

WEIMER, W. R.; MOREIRA, E. C. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, 2014.

WOOLFOLK HOY, A.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Age Publishing, 2006. p. 117-137.

WOOLFOLK HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 21, n. 4, p. 343-356, 2005.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher

well-being. **Review of Educational Research**, Washington, v. 86, n. 4, p. 981-1015, 2016.

ZIMMERMAN, B. J.; Kitsantas, A. Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 89, p. 29-36, 1997.

Presidência do CREF4/SP



Nelson Leme da Silva Junior

Comissão Especial do Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física



Alexandre Janotta Drigo
Presidente da Comissão
Conselheiro Federal
CONFEF



Érica Verderi
Conselheira Regional
CREF4/SP



Mario Augusto Charro
Conselheiro Regional
CREF4/SP

Livros do Selo Literário

1. Educação Física e Corporeidade: paralelos históricos, formação profissional e práticas corporais alternativas
2. A responsabilidade do Profissional de Educação Física na humanização da pessoa idosa
3. No caminho da suavidade: escritos do Dr. Mateus Sugizaki
4. Gestão de academias e estúdios: proposta de procedimentos operacionais para treinamento individualizado e ginástica artística
5. Pedagogia complexa do Judô 2: interface entre Treinadores Profissionais de Educação Física
6. Educação Física: formação e atuação no esporte escolar
7. Voleibol na Educação Física escolar: organização curricular do 6º ao 9º ano
8. Modelos de treinamento de Judô propostos por Treinadores de Elite
9. Trabalhando com lutas na escola: perspectivas autobiográficas de Professores de Educação Física
10. Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática
11. Padronização de medidas antropométricas e avaliação da composição corporal
12. Hipertrofia muscular: a ciência na prática em academias
13. Obesidade e seus fatores associados: propostas para promoção da saúde a partir do exercício físico e da aderência a ele associada
14. O Direito no desporto e na prática Profissional em Educação Física
15. Maturação biológica: uma abordagem para treinamento esportivo em jovens atletas
16. Gestão pública no Esporte: relatos e experiências
17. Métodos inovadores de exercícios físicos na saúde: prescrição baseada em evidências
18. Conceitos básicos relacionados a doenças crônicas e autoimunes: considerações para atuação do Profissional de Educação Física
19. As atividades de aventura e a Educação Física: formação, currículo e campo de atuação
20. Primeiros socorros e atuação do Profissional de Educação Física
21. Musculação: estruturação do treinamento e controle de carga

Este livro foi composto em Linux Libertine pela Tikinet
Edição e impresso pela Coan Indústria Gráfica Ltda em
papel Offset 90g para o CREF4/SP, em setembro de 2018.



Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física

O Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP), na sua competência de “zelar pela dignidade, independência, prerrogativas e valorização da profissão de Educação Física e de seus Profissionais”, mantendo seus valores de comprometimento, credibilidade, ética, excelência, interesse público, justiça, legitimidade, responsabilidade social e transparência, produziu o Selo Literário comemorativo dos 20 anos da promulgação da Lei nº 9.696/98, composto por obras literárias com conteúdo relacionado ao campo da Educação Física, com os seguintes temas: História da Corporeidade e o Corpo; biografia de Profissional consagrado; Educação Física escolar, esportes, lutas, gestão, *fitness*, ginástica, lazer, avaliação física, saúde, psicologia e pedagogia aplicadas.

Dessa forma, além de comemorar esta data de grande importância, mantemos nosso compromisso de estimular o desenvolvimento da prestação de serviços de excelência dos Profissionais de Educação Física perante nossa sociedade.

A todos uma boa leitura,

*Conselho Regional de Educação Física
da 4ª Região – Estado de São Paulo*

