UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – FEF/ Unicamp

AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Rubens Venditti Júnior

CAMPINAS - SP
JULHO/ 2010

Rubens Venditti Júnior

AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para obtenção do título de Doutor em Educação Física e Sociedade, pelo Departamento de Educação Motora da FEF-Unicamp.

Orientador: Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Campinas
2010

© by Rubens Venditti Júnior, 2010.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

V553a

Venditti Júnior, Rubens.
Auto-eficácia docente e Motivação para a Realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada / Rubens Venditti Júnior. -- SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Pedro José Winterstein.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física

1. Auto-eficácia. 2. Motivação. 3. Motivo de realização. 4. Educação Física Adaptada. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

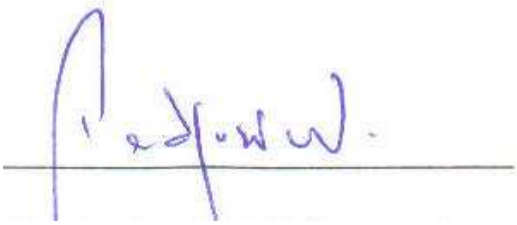
dilsa/fef

Título em inglês: Teacher self-efficacy and need of achievement of Adapted Physical Education teacher
Palavras-chave em inglês (Keywords): Self-efficacy; Motivation; Need of Achievement; Achievement Motivation; Adapted Physical Education.
Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.
Titulação: Doutor em Educação Física.
Banca Examinadora: Dietmar Samulski, Elaine Prodócimo, José Júlio Gavião de Almeida, Pedro José Winterstein, Roberto Tadeu Iaochite.
Data da defesa: 23/07/2010.
E-mail, informações e contato: rubensjrv@yahoo.com

Auto-eficácia docente e Motivação para a Realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada

RUBENS VENDITTI JÚNIOR

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutoramento, defendida publicamente pelo candidato Rubens Venditti Júnior (RA 971595) e aprovada pela Comissão Julgadora, elencada na folha a seguir, em 23 de Julho de 2010, na Sala da Congregação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, encaminhado ao Departamento de Educação Motora (DEM), sob orientação do Prof. Dr. Pedro José Winterstein.



PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN
Orientador

Campinas
2010

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Pedro José Winterstein
(Orientador)

Prof. Dr. Dietmar Martin Samulski

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Profª. Drª. Elaine Prodócimo

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas **quatro fontes fundamentais de incremento da auto-eficácia** e **motivação pessoal**, que sempre incentivaram minha carreira docente e me apoiaram nas escolhas pessoais, repletas de erros, acertos e dúvidas:

A Meus Pais,
Sandra José Bassani Venditti *e* ***Rubens Venditti****;*

e também A Meus Avós Maternos,
padrinhos e fontes de sabedoria, ***Alberto Bassani*** *(in memorian) e* ***Francisca Chiaratto Bassani*****,** com todo carinho e admiração do mundo.
Lições de vida e valores!

... E a você,
Professora Andreza Chiquetto Venditti,
com quem tenho aprendido muito dia após dia... Companheira, amiga e esposa, com paciência, garra e amor...
A bailarina e namorada mais cor-de-rosa do mundo...
Obrigado por toda nossa história !!!

Que a força esteja com todos vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido professor, orientador e amigo, “Herr” Prof. Dr. Pedro José Winterstein, *mein “Doktor Vater”* (pai-doutor em alemão), que com sua competência e determinação, aceitou o desafio e a árdua tarefa de me orientar, tanto no Mestrado, quanto agora, no Doutorado, dividindo comigo suas experiências e sabedoria docente, sempre acreditando em meus potenciais... embora prolixo e muitas vezes sem ter o foco que me era esperado... Sou seu fã!

Aos docentes, membros das bancas de Qualificação (14/12/2009) e da Defesa da Tese (23/07/2010)- Prof. Dr. Dietmar Samulski (UFMG- Belo Horizonte), Prof. Dr. Afonso Antônio Machado (UNESP- Rio Claro)*, Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite (UNESP- Rio Claro), Profa. Dra. Kátio Rúbio (USP-SP)*, Profa. Dra. Elaine Prodócimo (FEF-UNICAMP), Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida (FEF-UNICAMP), Prof. Dr. Edison Duarte (FEF-UNICAMP)* e Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes (FEF-UNICAMP)* – por aceitarem compartilhar seus conhecimentos e observações, por investirem seu precioso tempo na leitura e pelos apontamentos, sugestões e encaminhamentos que, tenham absoluta certeza, facilitaram meus vôos acadêmicos, tornando este percurso menos turbulento, mais objetivo e interessante.

Os nomes grifados com asterisco correspondem às indicações de docentes suplentes, mas vale ressaltar que também foram fundamentais e contribuíram de alguma forma para a melhoria do trabalho, indicando outras sugestões, correções e por aceitarem o convite de imediato.

Muitíssimo obrigado por todo o apoio formal e informal! Seus apontamentos foram fundamentais para a conclusão da tese e aproveitamento para as publicações futuras!

Obrigado aos outros docentes e pesquisadores da Unicamp, com os quais convivi, aprendi e pude observar as competências docentes necessárias para nossa profissão. Todas as disciplinas, reflexões e discussões foram excelentes para o processo de construção da tese.

A todos os participantes da pesquisa, professores e profissionais da Educação Física (EF) brasileira, que também despenderam seus preciosos tempo e atenção para responderem e atenderem minhas solicitações.

Amigos, colegas, conhecidos ou não, meus sinceros agradecimentos... Sem a colaboração de vocês, esta pesquisa não teria sido concretizada. Coloco-me à inteira disposição de vocês, sujeitos da minha pesquisa, para divulgar e esclarecer as questões e resultados oriundos deste trabalho!

Enviarei os principais resultados e informações das publicações nos contatos indicados nos questionários!

Àqueles amigos (muitos destes, bem próximos; e a maioria conhecidos de longa data !!!), que ainda não me entregaram os questionários, obrigado mesmo assim...Teremos novas coletas com as pesquisas futuras... Valeu ao menos a intenção! (rsrsrs)...

À Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), instituição renomada, que desde 1991, colaborou sobremaneira para minha formação, passando desde o Colégio Técnico da Universidade Estadual de Campinas (COTUCA- saudades!) no curso de Eletro-Eletrônica (Meu RA era 91242 !!!), chegando à Graduação em Educação Física, Mestrado e Doutorado na área... Quem sabe agora o próximo passo: o pós-doutoramento!

O convívio e o universo acadêmico da FEF foram fantásticos em minha vida! Já são mais de 19 anos de oportunidades, bandejão, convivência e amizades que valem ouro!

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da Bolsa Doutorado, durante meu período de atuação com PEB II, na Escola Estadual Campo Grande II, em Campinas-SP, entre os anos de 2005 e 2006.

Também pela compreensão e excelentes profissionais responsáveis pelo Programa de Bolsas, que sempre traziam informações pertinentes e adequadas, de presteza e atenção incomparáveis, mas que infelizmente me estimularam sobremaneira para a saída do Programa e do efetivo quadro estadual.

Por muitas vezes, sentia que a valorização, motivação e capacitação acadêmica dos professores não estavam sendo assim tão interessante e nem tampouco era interesse do Estado manter em seu quadro de efetivos um professor Doutorando... Professora Corinta, muito obrigado! Encontrei meu lugar no Ensino Superior! Felizmente e na hora certa!

A todas as instituições de Ensino Superior, por onde passei e estou atualmente. Principalmente aos meus colegas de profissão, com quem compartilhei várias alegrias, dúvidas, angústias e tristezas, babados e ambições profissionais.

Obrigado pelos cafés, sucos, pizzadas, viagens, conversas nas salas dos professores e trocas de experiências e estratégias didáticas!

A toda minha família e em especial meus irmãos, Lizandra Bassani Venditti e Diego Bassani Venditti, pois mesmo à distância, sabemos de nossas sintonias!

Á minha nova família, família Chiquetto e parentes de minha esposa, pela convivência, acolhimento e carinho demonstrados até hoje. Que perdurem e os laços se expandam! Saúde e Sucesso a todos nós!

Aos amigos, fontes de sabedoria, aconselhamentos e regozijo, com os quais tive oportunidades profissionais e pessoais... Quem tem amigos, nunca fica na mão! Nunca morre, jamais é esquecido!

Vocês também são minha família: Clã (turma de Eletro 91), BMTF, FEF97N, Torpedão e colegas da época da Pós-Graduação.

À Nintendo e Microsoft, por permitirem na fase adulta meu retorno e acesso ao mundo virtual dos videogames.

Nestes anos, sempre que era preciso dar um tempo ou relaxar, além de outras práticas corporais, recorria ao meu Nintendo Wii e XBOX 360, para espairecer e depois de alguns minutos, conseguia retomar as tarefas docentes ou concentrar na tese e afazeres acadêmicos.

A nossos cães, anjos de pêlos anti-alérgicos: à fêmea, primeira dama canina, Éowyin de Rohan (Maltês-Poodle, “Ovelha Nuvem”) e Bono Vox Bazzinga (última aquisição, Lhasa-Apso, eleito o cão mais charmoso de Muzambinho-MG em 2010 e meu fiel escudeiro nas terras mineiras), por sempre me receberem à porta de casa com o rabinho abanando, às altas horas da madrugada, após aulas no noturno, sem exigir nada em troca, esbanjando carinho e atenção.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para que chegasse a esta etapa, encerrando meu Doutorado em Educação Física, que se sintam parte integrante desta jornada! Para evitar esquecimento e constrangedoras cobranças, àqueles que sabem que fazem parte deste trabalho ou de minha trajetória até aqui...

Sintam-se à vontade para partilhar deste momento de alegria, gratidão e realização. Hoje, na carreira acadêmica, posso até ser considerado Doutor, mas da vida e com vocês ao meu lado, partilhando a jornada, serei sempre aprendiz!

MUITO OBRIGADO A TODOS VOCÊS! *VIDA LONGA E PRÓSPERA!*

Na ilha por vezes habitada do que somos,
há noites, manhãs e madrugadas em que não precisamos de morrer.
Então sabemos tudo do que foi e será.

O mundo aparece explicado definitivamente
e entra em nós uma grande serenidade,
e dizem-se as palavras que a significam.
Levantamos um punhado de terra e apertamo-la nas mãos.

Com doçura. Aí se contém toda a verdade suportável: o contorno, a vontade e os limites.
Podemos então dizer que somos livres, com a paz e o sorriso de quem se reconhece
e viajou à roda do mundo infatigável,
porque mordeu a alma até aos ossos dela.

Libertemos devagar a terra onde acontecem milagres
como a água, a pedra e a raiz.
Cada um de nós é por enquanto a vida. Isso nos baste.

(JOSÉ SARAMAGO)

METAL CONTRA AS NUVENS
(Legião Urbana)

Não sou escravo de ninguém!
Ninguém é senhor do meu domínio!
Sei o que devo defender
O valor que eu tenho
E temo o que agora se desfaz...

Viajamos sete léguas,
Por entre abismos e florestas
Por Deus, nunca me vi tão só!... É a própria fé o que destrói.
Estes são dias desleais...

Sou metal - raio, relâmpago e trovão
Sou metal, eu sou o ouro em seu brasão!
Sou metal: quem sabe o sopro do dragão...

Reconheço o meu pesar: quando tudo é traição,
O que venho encontrar
É a virtude em outras mãos...

[...] Quase acreditei na sua promessa
E o que vejo é fome e destruição.
Perdi a minha sela e a minha espada,
Perdi o meu castelo e minha princesa!
Quase acreditei... quase acreditei...
E, por honra, se existir verdade,
Existem os tolos e também existe o ladrão
E há quem se alimente do que é roubo.
Mas vou aguardar o meu tesouro! Caso você esteja mentindo...
Olha o sopro do dragão!!!

[...] É a verdade o que assombra,
O descaso o que condena,
A estupidez o que destrói.
Eu vejo tudo o que se foi e o que não existe mais...

Tenho os sentidos já dormentes...
O corpo quer, a alma entende.
Esta é a terra de ninguém. E sei que devo resistir,
Eu quero a espada em minhas mãos!!!

Sou metal - raio, relâmpago e trovão
Sou metal, eu sou o ouro em seu brasão!
Sou metal: me sabe o sopro do dragão...

Não me entrego sem lutar,
Tenho ainda coração. Não aprendi a me render,
Que caia o inimigo então...

[...] Tudo passa, tudo passará (2x)

E nossa estória, não estará pelo avesso assim, sem final feliz...
Teremos coisas bonitas pra contar... E até lá, vamos viver...
Temos muito ainda por fazer... Não olhe para trás...
Apenas começamos... O mundo começa agora...

Apenas começamos...

VENDITTI JR. RUBENS. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada.** 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A auto-eficácia se caracteriza como a convicção nas capacidades individuais de organizar e executar cursos de ação, necessários à realização de determinadas tarefas ou feitos dirigidos a uma meta. Engloba processos auto-perceptivos e avaliativos, que relacionam fatores ambientais, pessoais e comportamentais. Estas correlações podem ser observadas tanto na tríade de determinismo recíproco da Teoria Social Cognitiva (TSC), como na proposta Teoria de Ação de Nitsch, que norteia os estudos em motivação desta obra. Neste trabalho, a auto-eficácia é aplicada na compreensão do controle interno das convicções e percepções que envolvem a prática docente em Educação Física Adaptada (EFA), caracterizada por atender pessoas com necessidades especiais ou em condição de deficiência. O mesmo estudo é a continuação das pesquisas no mestrado, que analisou as crenças de auto-eficácia docente em Educação Física (EF). Nesta pesquisa, aprofundamos os estudos de auto-eficácia docente, selecionando um contexto peculiar de atuação em EF: a EFA. Também buscou-se identificar e investigar as fontes de (in)formação da auto-eficácia docente para este contexto. A problemática se encontra na análise das possíveis contribuições da auto-eficácia e a configuração de suas fontes formadoras na EFA, a motivação para a realização, bem como associações destes constructos com: satisfação, preferência de atuação profissional e disposição para continuidade docente em EF. Por meio de quatro instrumentos, aplicados em 311 profissionais atuantes ou que já tivessem atuado na área de EFA, destacam-se alguns fatores e aspectos relacionados à auto-eficácia docente e motivação profissional. Os resultados obtidos podem evidenciar as associações da auto-eficácia com a questão motivacional do professor, através de sua satisfação pessoal e disposição para continuar na carreira docente, bem como os níveis de esforço e persistência. Ou seja, as associações entre auto-eficácia e motivação docentes podem ser relacionadas às características pessoais (emoções, interesse e satisfação), aspectos sociais e comportamentais. A metodologia, através da Análise Estatística de Variância (ANOVA), Regressão Linear e Análise Multivariada (CLUSTERS associativos), promoveu análises destes parâmetros a respeito de suas capacidades de ensinar. A perspectiva social cognitiva e as propostas de estimulação das fontes de formação da auto-eficácia docente, bem como dos mecanismos auto-reflexivos do professor configuraram-se excelentes referenciais, comuns para as discussões sobre as convicções docentes, formação profissional em EFA e atuação com públicos de pessoas com deficiência em estudo(s) anterior(es) e nesta pesquisa. Os fatores experiência direta e experiência vicariante são as fontes mais potentes de formação de auto-eficácia docente em EFA, apresentando-se também os aspectos fisiológicos e emocionais diferenciais para o contexto da EFA, fato que pode explicar a diferenciação no trato entre professor e aluno com deficiência. Outro aspecto que se destaca é a proposta de Maddux, que determina 06 fontes de constituição da auto-eficácia, isolando o aspecto emocional como uma fonte separada dos aspectos fisiológicos. Este estudo aponta para as possibilidades de na formação se desenvolver a auto-eficácia docente em EF e EFA, através de estratégias de incremento de cada uma das fontes propostas e também permite observar a auto-eficácia como uma importante mediadora no processo motivacional do professor de EFA e do Motivo de Realização, com seus componentes (Nível de Aspiração, Atribuição Causal e Normas de Referência).

***Palavras-chave**: auto-eficácia; motivação; motivos de realização; educação física adaptada.*

VENDITTI JR. RUBENS. **Teacher self-efficacy and need of achievement of Adapted Physical Education teacher.** 2010. 338 f. Thesis (Doctorate in Physical Education) – Faculty of Physical Education. State University of Campinas, Campinas, 2010.

ABSTRACT[1].

TEACHER SELF-EFFICACY AND NEED OF ACHIEVEMENT OF THE ADAPTED PHYSICAL EDUCATION TEACHER

The self-efficacy construct is characterized as the belief in individual abilities to organize and execute courses of action, necessary to perform certain tasks or feats directed to a goal. It encompasses self-perceived and evaluation procedures that relate environmental, personal and behavioral factors. These correlations can be observed in the reciprocal determinism triad of the Social Cognitive Theory (SCT) and in the Theory of Action proposed by Nitsch, which guides the motivation studies in this research. In this work, self-efficacy is applied in the understanding of the internal control of the beliefs and perceptions that are involved in teaching Adapted Physical Education (APE), characterized for the work with people with special needs or in disability condition. This study it is the continuation of the research done in the master degree, which examined the beliefs of self-efficacy in teaching Physical Education (PE). In this research, we deepen the studies on teacher's self-efficacy, selecting a specific context of work in Physical Education (PE): the Adapted Physical Education (APE). We also sought to identify and investigate the sources of (in) formation of teacher self-efficacy in this context. The problem lies in the analysis of the possible self-efficacy contributions and the configuration of its sources in APE, the achievement motivation, as well as the associations of these constructs with: satisfaction, preference of professional performance and willingness to continue teaching in PE. Using four instruments, applied to 311 professionals that work or have worked in the APE field, some factors and aspects related to teacher's self-efficacy and professional motivation were highlighted. The results obtained show the associations between self-efficacy and the teacher's motivation issue, through its personal satisfaction and willingness to continue in the teaching career, as well as the levels of effort and persistence. That is, the associations between teacher self-efficacy and motivation can be related to

[1] Agradecimentos especiais à colega de profissão e amiga pessoal, Prof. Mtda. Tatiane Jacusiel Miranda, pelo auxílio e tradução dos resumos em inglês e espanhol. Muito obrigado pela atenção, ajuda e presteza mais uma vez.

personal characteristics (emotions, interest and satisfaction), social and behavioral aspects. The methodology, through the Statistical Variance Analysis (ANOVA), Linear Regression and Multivariate Analysis (associative CLUSTERS), promoted the analysis of these parameters regarding their teaching abilities. The social cognitive perspective and the proposals of stimulation of teacher's self-efficacy sources, as well as the teacher's self-reflective mechanisms configure excellent references, common to debates on teaching beliefs, professional formation in APE and work with persons with disabilities, in previous studies and in this research. The factors direct experience and vicarious experience are the most powerful sources of teacher self-efficacy in APE, presenting also the unique physiological and emotional aspects in the APE context, which may explain the difference in treatment between teacher and student with disabilities. Another aspect that stands out is the Maddux proposal that determines 06 sources for self-efficacy constitution, isolating the emotional aspect as a separate source from the physiological aspects. This study points to the possibilities of developing self-efficacy in teaching PE and APE during graduation through the increment of each one of the proposed sources and it also allows the observation of the self-efficacy as an important mediator in the motivational process of the APE teacher and in the Achievement Motivation, with its components (Level of aspiration, Causal Attribution and Reference Standards).

Keywords: *self-efficacy; motivation; need of achievement; Achievement Motivation, Adapted Physical Education.*

VENDITTI JR. RUBENS. **Auto-eficacia docente y motivación para la realización del (la) profesor(a) de Educación Física Adaptada**. 2010. 338 f. Tesis (Doctorado en Educación Física) – Facultad de Educación Física. Universidad Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
,

RESUMÉN

AUTO-EFICACIA DEL PROFESOR Y MOTIVACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA

El constructo de la auto-eficacia se caracteriza como la creencia en capacidades individuales para organizar y ejecutar las líneas de acción, necesarias a la realización de tareas o acciones dirigidas a una meta. Abarca procesos de auto-percepción y evaluación que relacionan factores ambientales, personales y de comportamiento. Estas correlaciones se pueden observar tanto en la tríade del determinismo recíproco de la Teoría Social Cognitiva (TSC), como en la Teoría de la Acción de Nitsch, que orienta los estudios en motivación de esta obra. En este trabajo, la auto-eficacia se aplica en la comprensión del control interno de las creencias y convicciones que implican la enseñanza en Educación Física Adaptada (EFA), que se caracteriza por el atendimiento a personas con necesidades especiales o en condición de discapacidad. Este estudio es la continuación de la investigación realizada en el Master, que examinó las creencias de auto-eficacia docente en Educación Física (EF). En esta investigación, profundizamos los estudios de la auto-eficacia docente, seleccionando un contexto peculiar de actuación en EF: la EFA. También se buscó identificar y investigar las fuentes de (in)formación de auto-eficacia docente para este contexto. El problema radica en el análisis de las posibles contribuciones de la auto-eficacia y la configuración de sus fuentes formadoras en EFA, la motivación para la realización así como las asociaciones de estos constructos con: satisfacción, preferencia de actuación profesional y voluntad de continuar la enseñanza en EF. A través de cuatro instrumentos, aplicados en 311 profesionales que trabajan o que ya habían trabajado en el área de EFA, se destacan algunos factores y aspectos relacionados a la auto-eficacia docente y a la motivación profesional. Los resultados obtenidos pueden evidenciar las asociaciones de auto-eficacia con el tema de la motivación del profesor a través de su satisfacción personal y voluntad para continuar en la carrera de enseñanza, así como los niveles de esfuerzo y persistencia. Es decir, las

asociaciones entre auto-eficacia y motivación docente pueden ser relacionadas a las características personales (emociones, interés y satisfacción), aspectos sociales y de comportamiento. La metodología, a través del Análisis Estadístico de Variancia (ANOVA), Regresión Linear y Análisis Multivariada (CLUSTERS asociativos), promovió el análisis de estos parámetros con respecto a sus capacidades de enseñar. La perspectiva social cognitiva y las propuestas de estimulación de las fuentes de formación de auto-eficacia docente, así como los mecanismos auto-reflexivos del profesor se configuran excelentes referencias, comunes para los debates acerca de las creencias de enseñanza, de la formación profesional en EFA y de la actuación con personas con discapacidades, en estudio(s) anterior(es) y en esta investigación. Los factores experiencia directa y experiencia vicariante son las fuentes más potentes de la formación de auto-eficacia docente en EFA, presentándose también los aspectos fisiológicos y emocionales como fuente diferenciada para el contexto del EFA, lo que puede explicar la diferenciación en el tratamiento entre profesor y alumno con discapacidad. Otro aspecto que se destaca es la propuesta de Maddux, que determina 06 fuentes de constitución de la auto-eficacia, aislando el aspecto emocional como una fuente separada de los aspectos fisiológicos. Este estudio apunta asía a las posibilidades de, en la formación, se desarrollar la auto-eficacia docente en EF y EFA, a través de estrategias de incremento de cada una de las fuentes propuestas; y también permite observar la auto-eficacia como una importante mediadora en el proceso de motivación del profesor de EFA y del Motivo de Realización, con sus componentes (Nivel de Aspiración, Atribución Causal y Normas de Referencia).

Palabras claves*: auto-eficacia; motivación; motivos de Realización; Motivación para Realización; Educación Física Adaptada.*

LISTA DE FIGURAS

ILUSTRAÇÕES, ESQUEMAS E DESENHOS

Figura 01 – Quadrinhos da Mafalda: Confiança de Manolito 30
Figura 02 – Quadrinhos da Turma da Mônica – Cebolinha e a Vida 44
Figura 03 – Foto GEPEAMA – Atletismo Adaptado 66
Figura 04 – Foto de Classe Inclusiva 67
Figura 05 – Fotos de Atividades do GEPEAMA/ FEF-Unicamp 79
Figura 06 – Foto de Prática Corporal Adaptada: Capoeira com PCNEs 81
Figura 07 – Esquema ilustrativo da Reciprocidade Triádica 86
Figura 08 – Esquema ilustrativo dos constructos que envolvem a TSC 90
Figura 09 – Quadrinhos da Mafalda: Fluxograma da vida 92
Figura 10 – Esquema ilustrativo das Capacidades Humanas Fundamentais 95
Figura 11 – Quadrinhos da Mafalda: Linguagem nas relações humanas 96
Figura 12 – Quadrinhos da Mafalda: Antecipação 97
Figura 13 – Quadrinhos da Mafalda: Modelação, Capacidades Vicariantes e Aprendizagem Observacional 98
Figura 14 – Quadrinhos da Mafalda: Filipe e a Auto-Regulação 100
Figura 15 – Quadrinhos da Mafalda: Auto-reflexões e capacidades reflexivas 101
Figura 16 - Quadrinhos da Mafalda: Auto-eficácia em ação 103
Figura 17 - Quadrinhos da Mafalda: Auto-eficácia novamente em ação 110
Figura 18 – Esquema ilustrativo das Fontes de Auto-Eficácia 111
Figura 19 - Quadrinhos da Mafalda: Fontes de Experiências Diretas 112
Figura 20 – Esquema ilustrativo das etapas da Aprendizagem Observacional 113
Figura 21 – Quadrinhos da Mafalda: Persuasão Social 114
Figura 22 - Quadrinhos da Mafalda: Estados Fisiológicos e Cansaço 115
Figura 23 - Quadrinhos da Mafalda: Emoções 115
Figura 24 – Esquema ilustrativo da hierarquia das fontes de auto-eficácia 117
Figura 25 – Modelo Esquemático de fontes de composição da auto-eficácia 118
Figura 26 – Esquema ilustrativo das 06 fontes propostas por Maddux 121
Figura 27 - Quadrinhos da Mafalda: Fonte Aspectos Emocionais 122
Figura 28 – Esquema ilustrativo do Continuum Motivacional 132
Figura 29 – Modelo Esquemático da Teoria do Motivo de Realização 136
Figura 30 – Quadrinhos da Mafalda: O Professor na Motivação Escolar 144

Figura 31 – Esquema ilustrativo da Auto-eficácia como mediadora dos componentes da Motivação para a Realização 156
Figura 32 – Esquema das relações entre Auto-eficácia, Motivos, Metas e Motivação 161
Figura 33 – Esquema dos fatores que influenciam a motivação para a realização do professor 174
Figura 34 – Modelo Esquemático Multidimensional da Auto-eficácia docente 178
Figura 35 – Modelo das consequências da Auto-eficácia para professores e alunos 190
Figura 36 – Modelo da interação de fatores que influenciam na atuação docente em EF 183
Figura 37 – Modelo da Reciprocidade Triádica com fatores presentes na ação docente 184

ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Figura 38 – Estatística Descritiva (freqüência) dos agrupamentos de faixas etárias 216
Figura 39 – Estatística Descritiva (freqüência) com relação ao gênero da amostra 217
Figura 40 – Estatística Descritiva (freqüência) com relação à modalidade de formação em EF 218
Figura 41 – Estatística Descritiva (freqüência) dos graus acadêmicos dos sujeitos 241
Figura 42 – Estatística Descritiva (freqüência) da distribuição no ensino formal/informal 220
Figura 43 – Estatística Descritiva da distribuição em instituições privadas e/ou públicas 221
Figura 44 – Estatística Descritiva dos grupos com relação ao tempo de atuação em EFA 222
Figura 45 – Estatística Descritiva (freqüência) da preferência de atuação profissional em EF 225
Figura 46 – Estatística Descritiva (freqüência): atuação em EFA – já atuou/ atua no momento 226
Figura 47 – Estatística Descritiva (freqüência) dos fatores pessoais para atuação em EFA 227
Figura 48 – Estatística Descritiva (freqüência) dos fatores de atuação em EFA, reagrupados..... 228
Figura 49 – Estatística Descritiva (freqüência) da percepção da competência para EFA 229
Figura 50 – Estatística Descritiva (freqüência) das respostas sobre o conhecimento da TSC 230

DENDROGRAMAS de CLUSTERS

Figura 51 – Cluster Associativo 01: associações dos fatores escalares..... 234
Figura 52 – Cluster Associativo 02: associações dos itens das escalas QAAM..... 235
Figura 53 – Cluster Associativo 03: associações dos itens das escalas QCP 236
Figura 54 – Cluster Associativo 04: associações dos itens QCP e QAAM com Z score 249
Figura 55 – Cluster Associativo 05: associações entre fatores das escalas A e B e os itens do QCP/ QAAM 250

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Variância varimax e alfa de Cronbach da Escala A e seus fatores 198
Tabela 02 – Variância varimax e alfa de Cronbach da Escala B e seus fatores 204
Tabela 03 – Distribuição percentual das respostas da questão 04 do QCP 224
Tabela 04 – Média e Desvio Padrão das escalas 05 a 12 do QAAM 231
Tabela 05 – Pontuação dos itens da questão 14 do QAAM 232
Tabela 06 – Classificação dos itens de maior escore na questão 14 (ranking) 233
Tabela 07 – Média e Desvio padrão das assertivas do fator 01 (escala A) 241
Tabela 08 – Média e Desvio padrão das assertivas do fator 02 (escala A) 242
Tabela 09/ 10 – Test-T dos fatores escalares com Gênero da amostra/ Média dos grupos com relação ao Gênero 245
Tabela 11/ 12 – Test-T dos fatores escalares com conhecimento da TSC pelos sujeitos/ Média dos grupos com relação ao fator TSC 246
Tabela 13/ 14 – Test-T dos fatores escalares com relação à formação acadêmica/ Média dos grupos com relação à formação acadêmica..... 247
Tabela 15 – Tabela de freqüências múltiplas com os itens da questão 13 do QAAM 248
Tabela 16/17 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13A do QAAM 249
Tabela 18/19 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13B do QAAM 250
Tabela 20/21 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13C do QAAM 251
Tabela 22 – Tabela do Teste T Student do item13E do QAAM 252
Tabela 23 – Tabela das Médias dos grupos no item13E do QAAM 253
Tabela 24/25 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13I do QAAM 254
Tabela 26/27 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13L do QAAM 255
Tabela 28/29 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13G do QAAM 256
Tabela 30 – Tabela do Teste T Student do item13H do QAAM 257
Tabela 31 – Tabela das Médias dos grupos no item13H do QAAM 258
Tabela 32/33 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13O do QAAM 259
Tabela 34/35 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13P do QAAM 260
Tabela 36/37 – Tabelas do Teste T Student e Médias dos grupos no item13Q do QAAM 261
Tabela 38 – Tabela da ANOVA entre fator intencionalidade e os fatores da escala B 263
Tabela 39 – Tabela da ANOVA entre fator manejo de classe e os fatores da escala B 264
Tabela 40 – Tabela das Médias dos grupos dos níveis de auto-eficácia com experiências diretas . 264
Tabela 41 – Tabela da ANOVA entre Competências e os fatores das escalas A e B 265

Tabela 42 – Tabela das Médias entre os grupos Percepção da Competência 266
Tabela 43 – Tabela descritiva dos agrupamentos com relação às faixas etárias 267
Tabela 44 – Tabela da ANOVA entre Idades e os fatores das escalas A e B 267
Tabela 45 – Tabela das Médias entre os grupos de faixas etárias 268
Tabela 46 – Tabela da ANOVA entre Tempo de atuação em EFA e os fatores das escalas A e B . 269
Tabela 47 – Tabela das Médias entre os grupos Tempo de atuação em EFA 269
Tabela 48 – Tabela da ANOVA entre Tipos de ensino e os fatores das escalas A e B 270
Tabela 49/50 – Tabelas da ANOVA entre instituição particular/ pública/ ambas com os fatores das escalas A e B e suas Médias nas escalas 271
Tabela 51 – Tabela dos Testes de Kruskal-Wallis com grupos de preferência de atuação na EF ... 273
Tabela 52 – Tabela das Médias e Desvio Padrão entre os grupos de atuação em EF e as escalas do QAAM 274
Tabela 53 – Tabela das correlações entre as escalas 5 a 12 (QAAM) e os fatores escalares 277
Tabela 54 – Tabela das correlações entre os fatores escalares e os itens do QCP 278
Tabela 55 – Tabela das correlações entre os fatores escalares e os itens A e N do da questão 13 do QAAM 280
Tabela 56/57 – Tabela da Regressão 02, ANOVA e coeficientes de análise 282
Tabela 58/59 – Tabela da Regressão 03, ANOVA e coeficientes de análise 283
Tabela 60/61 – Tabela da Regressão 04, ANOVA e coeficientes de análise 284
Tabela 62/63 – Tabela da Regressão 05, ANOVA e coeficientes de análise 285/286

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro de Conceitos Inclusivos de Sassaki (1997) 69

Quadro 02– Quadro Evolutivo dos Conceitos de Auto-Eficácia 104

Quadro 03 – Quadro Comparativo de características motivacionais entre as tendências Medo do Fracasso e Expectativa de Exito 141

Quadro 04 – Modelo Esquemático da Atribuição Causal e seus fatores 152

Quadro 05 – Lista de Estudos sobre auto-eficácia docente na literatura atual 180

Quadro 06 – Assertivas do Fator 01 da Escala A (Auto-eficácia do Professor) 200

Quadro 07 – Assertivas do Fator 02 da Escala A (Auto-eficácia do Professor) 200

Quadro 08 – Quadro de Distribuição das Assertivas da Escala B, em relação aos fatores da escala e fontes de formação da auto-eficácia docente 203

Quadro 09 – Quadro de Distribuição das Etapas da Análise Estatística dos Dados da Pesquisa (04 blocos) 214

LISTA DE ANEXOS DA TESE

INSTRUMENTOS PSICOMÉTRICOS

Anexo 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 325

Anexo 02 – Questionário de Caracterização do Participante (QCP) 327

Anexo 03 – Escala de Auto-eficácia do Professor (ESCALA A) 329

Anexo 04 – Escala das Fontes de Auto-eficácia (ESCALA B) 331

Anexo 05 – Questionário Associado a Aspectos Motivacionais 333

OUTROS

Anexo 06 – Termo da Ata de Defesa Pública do Doutorado..... 337

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA	Atividade Motora Adaptada
ANOVA	Análise Estatística de Variância
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COTUCA	Colégio Técnico de Campinas da Unicamp
DEM	Departamento de Educação Motora da FEF-UNICAMP
EAEProf	Escala de Auto-Eficácia do Professor (POLYDORO e COLABORADORES, 2004)
EF	Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
EFAEf	Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente (IAOCHITE, 2007)
EUA	Estados Unidos da América
FEF	Faculdade de Educação Física
GEPEAMA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Motora Adaptada
GG	Ginástica Geral
NEAPSI	Núcleo de Estudos Aplicados em Psicologia
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSTES	*Ohio State Teacher Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001)
PAD	Programa de Apoio Didático
PCNE(s)	Pessoa(s) com Necessidade(s) Especial(is)
PEB II	Professor de Educação Básica II (Estado de SP)
PED	Programa de Estágio Docente
QAAM	Questionário Associado a Aspectos Motivacionais do Professor
QCP	Questionário de Caracterização do Participante
RA	Registro Acadêmico
SPS	*Statistical Package for Social Sciences*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFM	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Prelúdio **..... 31**

Introdução 39

APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA e OBJETO DE ESTUDO 41

Apresentação 43

Justificativa 45

Objeto de Estudo 51

PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA, HIPÓTESES E OBJETIVO 53

Problematica da Pesquisa 55

Hipóteses 56

Objetivos 57

Capítulos 59

1 A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: ATUANDO NA DIVERSIDADE HUMANA 61

1.1: EFA: atuando na Diversidade Humana 63

1.2: INCLUSÃO E EDUCAÇÀO FÍSICA 76

2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC), AGÊNCIA HUMANA, AUTO-EFICÁCIA E FONTES DE FORMAÇÃO 83

2.1: Concepção da Auto-Eficácia na Agência Humana e TSC 85

2.2: Agência Humana na Abordagem Social Cognitiva 91

2.3: As 05 Capacidades Humanas Fundamentais 95

2.4: O constructo da Auto-eficácia: definições e fontes 103

3. MOTIVOS E MOTIVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO 125

3.1: Motivação e EF: uma perspectiva teórica 127
3.2: Motivos Sociais e Motivação para Realização 135
3.3: Componentes do Motivo de Realização 145
3.4: Motivação para a Realização na atuação em EF 163
3.5: Compreendendo a Auto-eficácia docente 171

4 MÉTODO E PESQUISA DE CAMPO 189

4.1: Método e Características da Pesquisa 191
4.2: Instrumentos Psicométricos e Sujeitos da Pesquisa 195
4.3: Procedimentos de Coleta 209

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES..... 211

5.1: Bloco 01: Estatísticas Descritivas 215
5.2: Bloco 02: Análise Multivariada e Clusters Associativos 234
5.3: Bloco 03: Análises de Variância e Testes T-Student 240
5.4: Bloco 04: Regressões Lineares 276

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 287

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS 300

ANEXOS DA PESQUISA 321
Instrumentos Psicométricos 323
Outros ..... 335.

AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

RUBENS VENDITTI JÚNIOR

Figura 01 – Quadrinhos da Mafalda. Manolito, seu amigo, refletindo a respeito da confiança. Figura ilustrativa, que abre o trabalho a respeito das crenças de auto-eficácia e convicções pessoais nas capacidades docentes. Fonte: QUINO (2008, p. 241) . Acervo Pessoal: Prof. Rubens Venditti Jr.

Prelúdio

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares...
É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
(FERNANDO PESSOA)

Prelúdio

"*Salvar o mundo requer fé e coragem:*
fé na razão;
e coragem de proclamar o que
a razão mostra ser verdadeiro."
(Bertrand Russell)

Este trabalho corresponde à síntese de todo um processo de pesquisas acadêmicas, que se iniciaram nos estudos realizados no Programa de Mestrado na Faculdade de Educação Física da Unicamp (VENDITTI JR, 2005), no qual busquei compreender a auto-eficácia docente em profissionais de Educação Física Adaptada.

Neste aprofundamento, tratarei das relações da auto-eficácia com a motivação para a realização docente, em específico na Educação Física Adaptada (EFA).

Com esta tese, encerra-se um ciclo de pesquisas com enfoque na auto-eficácia docente, nas peculiaridades relacionadas à área de EFA. Vale ressaltar que este ciclo durou 08 (oito) longos anos, se contarmos desde o primeiro contato com o constructo da auto-eficácia (na disciplina de Licenciatura Plena em Educação Física da Prof. Dra. Soely Polydoro, em 2002), mais os períodos de mestrado (2003-2005) e doutorado (2005-2010), buscando compreender mais e mais esta temática.

Minha trajetória na Educação Física (EF), desde cedo se configurou com interesses em duas áreas: a EFA e na Psicologia do Esporte.

Após um período curto na área técnica-industrial com Eletro-Eletrônica e trabalhando em diversas empresas e indústrias da região, por vários anos, sempre houve um grande interesse pessoal em prestar o curso de EF.

Depois de mais uma demissão de final de ano na empresa onde trabalhava, passei para a segunda fase do vestibular nacional e felizmente, com tempo para estudar e dada a situação daquele período, me dediquei, concentrei esforços no processo vestibular da Unicamp e decidi encarar o desafio de mudar de área: ser um profissional da EF. Arrisquei-me e investi em um novo percurso profissional...

Comecei a me interessar pelas disciplinas e por oportunidades de estágio, sendo que já no primeiro ano da Faculdade, já estava muito envolvido com aulas de natação e hidroginástica... Mas uma vez mais, retornei à indústria e trabalhei no Terceiro Turno por quase um ano: desisti e pedi minha conta...

Desta vez era para valer: a indústria não era exatamente meu lugar...

Retornei aos estágios, decidido a não mais voltar ao ambiente das fábricas e dos turnos doentios... Esta decisão se acentuou com as experiências em Recreação e Animação de Eventos, que, além de proporcionarem grande satisfação profissional, me ajudavam financeiramente e permitiam que me mantivesse estudando e atuando na área.

Já no início do curso, três disciplinas me chamaram muito a atenção: *Vivências Corporais*, que minha classe teve contato no primeiro semestre do curso, com diversas vivências e discussões a respeito das possibilidades das práticas corporais e suas diversas manifestações, com a Profa. Dra. Silvana Venâncio; *Pedagogia do Movimento* com as teorias do Jogo, que tive o prazer de assistir e conhecer o Prof. Dr. João Batista Freire, com as possibilidades e importância da ludicidade, do jogo e da EF escolar; e *Aspectos Psicológicos da Motricidade Humana*, com o Prof. Dr. Pedro José Winterstein.

Interessei-me pelos fatores psicológicos e motivacionais nas práticas corporais e no esporte, desde os contatos nestas disciplinas.

Procurei me dedicar e busquei informações sobre as possibilidades de ser bolsista e monitor de uma destas disciplinas. Procurei os Programas de Apoio Didático (PAD) e virei monitor das disciplinas que atualmente ministro aulas no Ensino Superior.

Enquanto isto, nas oportunidades de estágio nos trabalhos de Recreação e Lazer, comecei a ter contato com pessoas com necessidades especiais ou algum tipo de deficiência, notando em muitas situações as dificuldades de atendimento a estes públicos e o despreparo dos profissionais que atuavam comigo, desde os colegas em formação (estagiários como eu) até profissionais já em plena atuação.

Este contato se amplificou com as possibilidades do Grupo GEPEAMA da FEF-Unicamp, sob coordenação do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, além de diversas disciplinas obrigatórias e eletivas que tratavam da questão inclusiva e do atendimento a pessoas com deficiência, dentro e fora da Faculdade de EF.

Meu contato com a área de EFA começa a ganhar corpo e com o decorrer do tempo, desenvolvo duas Iniciações Científicas (VENDITTI JR, 2001; 2003) com enfoque nas trilhas ecológicas para grupos com deficiências sensoriais. A primeira com pessoas com deficiência visual, sob orientação da Prof. Dra. Heloísa Turini Bruhns, com quem aprendi muita coisa sobre pesquisa e metodologia, as quais aplico e utilizo até os dias atuais.

E a segunda, dando continuidade à primeira, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo, com quem tive contato com o maravilhoso universo silencioso das pessoas com surdez, desenvolvendo o projeto de trilhas com estes indivíduos. Com este docente, aprendi também a importância de atualização e capacitação pessoal para a atuação em EFA.

Pouco antes destas pesquisas, com as monitorias de apoio didático, estive muito ligado às disciplinas de Psicologia do Esporte e Aspectos Psicológicos, tendo diversas experiências de Apoio Docente (PAD), desenvolvendo atividades relacionadas a complementarem a disciplina e assumindo algumas aulas e partes de aulas, sob supervisão do Prof. Pedro Winterstein.

Em muitas etapas, sempre ficava indeciso a respeito de qual rumo tomar:

"A EFA ou a Psicologia do Esporte?"

O tempo foi passando. O bacharelado quase concluído e fui para o ambiente das academias e para projetos sociais com Ginástica Geral (GG), a partir das experiências com o *Grupo Ginástico Unicamp (GGU)*, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Paoliello e Dr. Jorge Pérez Gallardo.

Fizemos inclusive um grupo performático, com apresentações artísticas e cômicas com sátiras do cotidiano: o grupo BMTF, com 04 integrantes – Braulio, Mallet, Tocotó e Faísca (meu apelido desde o Colégio Técnico).

Ganhamos destaque na FEF, na região e participamos de diversos eventos nacionais e internacionais, misturando carisma, alegria e diversão.

Continuei trabalhando na área. Reingressei na FEF, para atuar em escolas e assim, juntamente com os estudos em licenciatura e após outra participação na disciplina de Aspectos Psicológicos, com o professor Pedro Winterstein, me inscrevo no programa de Pós-Graduação com um projeto que permitiria que eu atuasse com estas duas áreas, estudando um constructo psicológico interessante – a *auto-eficácia* - sendo aplicado no contexto de atuação da EFA.

Desenvolvi a pesquisa de Mestrado, entre 2003 e 2005, tendo uma Bolsa de Pesquisa em 2004, com subsídios do CNPq e já prossegui com o Doutorado, entre 2005 e 2010, atuando em rede pública do Estado de São Paulo e no Ensino Superior.

Passei por projetos sociais e pelo Terceiro Setor, com as possibilidades da Ginástica Geral (GG) e tive algumas experiências em Pedagogia do Esporte.

Obtive uma Bolsa Doutorado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2005-2006, em conjunto com a carga horária de PEB II na Escola Campo Grande II, adquirindo também diversas experiências com cursos, capacitação e palestras no ambiente acadêmico.

Até que finalmente em 2005 até hoje atuo exclusivamente como professor do Ensino Superior com disciplinas relacionadas à EFA, à Psicologia do Esporte e Exercício, além de Pedagogia do Esporte e Ginástica Geral, Laboral, Artística e Rítmica. Hoje, seguramente acredito que fiz a escolha correta, indo totalmente para a atuação em EF. Adoro minha carreira docente e acredito na força da EF escolar e na transformação educacional de nosso país.

Por isso, reforço que a docência em EF, em qualquer contexto, precisa ser discutida e estudada, levando-se em consideração os aspectos da motivação e das crenças[2]. pessoais de professores e profissionais de EF.

Este ainda é o desafio da tese, pois sabemos das atuais dificuldades que o professor encontra em seu dia-a-dia, sem contar que o processo inclusivo somente será efetivamente eficaz se o professor acreditar no sistema de ensino e em suas capacidades para atuar com pessoas com necessidades especiais, se o clima motivacional estiver favorável e se souber aplicar os conhecimentos e ferramentas didáticas para auxiliar a pessoa com deficiência no difícil e ainda insipiente processo de inclusão social e educacional.

Me agrada a frase de um filme muito conhecido, que se aplica ao contexto do docente em EF. A figura do professor é para mim particularmente a de um herói moderno, que precisa realizar um trabalho sobre-humano e a longo prazo para dar conta de suas tarefas como educador.

Terminei o mestrado com ela: "*Grandes poderes, grandes responsabilidades*." Esta é a tarefa do professor: o poder e a responsabilidade social de transformação e de transmissão de valores, conhecimentos e cidadania.

Enfim, chegamos aos dias presentes. Finalizando e após ter defendido meu doutoramento um dia após concluir meus 34 anos de idade (aos 23/07/2010), no prazo

[2]No decorrer deste trabalho, considerar-se-á que crença ou crenças pessoais sejam sinônimos de convicção ou convicções pessoal (is). Optou-se pela morfologia da convicção, pois a mesma apresenta-se mais fortalecida na compreensão dos constructos, ao longo do texto. Algumas definições originais irão considerar o termo "crença(s)", sendo mantidos em respeito aos autores, mas que podem ser entendidos ou substituídos por convicção(ões).

máximo (05 anos), mas adquirindo experiências docentes em diversos contextos, é preciso admitir que faria tudo novamente...

Também pode-se admitir que quanto mais estudamos, maior é a necessidade de estudar e atualizar-se...

Este ciclo, como dito, pode ser finalizado, mas a busca pela excelência e o interesse científico está talvez apenas começando. A partir do contato com *experts* na Pedagogia do Esporte, efetivamente por uma disciplina de Pós-Graduação (Pedagogia do Esporte), sob supervisão do Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes e com a participação do Prof. Dr. Paulo César Montagner, na qual também iniciei meus contatos com Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino e Dr. Alcides José Scaglia – nos cursos de especialização da FEF-Unicamp, que pretendo enveredar com os estudos da auto-eficácia doravante: analisar e continuar observando os aspectos psicológicos e motivacionais nas recentes teorias da Pedagogia do Esporte e a importância da Motivação e da Auto-Eficácia para a Pedagogia do Esporte e das Práticas Corporais.

Estes talvez sejam os novos vôos e quem sabe surjam variadas possibilidades de pesquisa dentro da perspectiva proposta por este trabalho.

A tese a seguir se inicia dividida pelos eixos da EFA e da Psicologia do Esporte, enfocada em uma linha psicológica importante para compreensão dos constructos que serão aqui apresentados.

A jornada começa com um delineamento metodológico apresentando os resultados e aspectos do mestrado (VENDITTI JR, 2005), trazendo também as devidas justificativas da obra, objeto de estudo, problemática, objetivos e hipóteses a serem defendidas no processo.

Logo a seguir, os capítulos se dividem buscando contextualizar o leitor no ambiente da EFA, seus conceitos, configurações e peculiaridades desta área de atuação, para, em seguida, trazer os eixos teóricos utilizados para a discussão dos resultados.

Os próximos capítulos trazem os referenciais teóricos da auto-eficácia, dentro da lógica da Teoria Social Cognitiva (TSC) e da Motivação para a Realização.

Após a contextualização da área que foi enfatizada neste estudo, tratar-se-á especificamente do constructo da auto-eficácia, com a preocupação de permitir ao leitor um aprofundamento a respeito da teoria social cognitiva (TSC), que originalmente traz o conceito de auto-eficácia atualmente tão difundido.

Também é destacada a Agência Humana, as Capacidades Humanas Fundamentais, necessárias a se compreender de onde a auto-eficácia aparece e se configura como constructo central nesta perspectiva.

No capítulo seguinte, trago a outra sustentação teórica deste trabalho, que é a Teoria da Motivação para a Realização e suas aplicações na atuação em EF. Neste capítulo, ocorre a apropriação da teoria para a atuação profissional em EF e a proposta da auto-eficácia como mediadora da Motivação para a Realização profissional do docente de EFA.

Após o corpo teórico definido, parte-se então para o Método e Pesquisa de Campo, apresentando os sujeitos, suas características, os instrumentos psicométricos utilizados, bem como o banco de dados e as análises estatísticas com as possíveis discussões a respeito dos conceitos enfocados no trabalho.

Finalizando os Resultados e Discussões, faz-se um fechamento do trabalho, delineando os aspectos positivos e negativos da pesquisa e suas possibilidades para novos estudos, discutindo as possíveis peculiaridades da EFA e da auto-eficácia docente neste contexto, bem como a importância do trabalho para a área de EFA e da Psicologia do Esporte e Educacional.

Os resultados e as considerações finais apontam as diversas possibilidades de apropriação do constructo para a atuação docente e fatores importantes para o processo de formação profissional e motivação do professor de EF, além de reconhecer as limitações e novas propostas de estudo para a motivação do professor e auto-eficácia docente em EF.

Vamos em frente!

Temos muito trabalho a fazer e os desafios estão ainda começando...

"E depois de uma tarde de 'quem sou eu'
E de acordar a uma hora da madrugada em desespero...
Eis que as três horas da madrugada eu me acordei.
E me encontrei...

Simplesmente isso: Eu me encontrei calmo, alegre...
Plenitude sem fulminação...
Simplesmente isso: Eu sou eu. E você é você.

É lindo, é vasto... Vai durar. Eu sei, mais ou menos,
O que vou fazer em seguida (...)"
(Clarice Lispector)

INTRODUÇÃO

Apresentação, Justificativa e Objeto de Estudo

Apresentação

"A arte é de viver da fé... Só não se sabe fé em quê..."
(PARALAMAS DO SUCESSO)

Como formamos nossas convicções e crenças docentes?
Que mecanismos e fatores interferem na motivação profissional e satisfação docente?

Esta tese é a continuação de indagações decorrentes dos estudos realizados no Programa de Mestrado na Faculdade de Educação Física da Unicamp (VENDITTI JR, 2005), enfocando o tema da auto-eficácia docente e aspectos psicológicos na formação profissional, principalmente em suas relações com a motivação para a realização docente, em específico na Educação Física Adaptada (EFA).

Para este projeto, busquei aprofundamento no estudo das fontes que compõem a auto-eficácia docente do professor de EFA e então discorrer a respeito das (cor)relações entre o constructo enfocado e os aspectos motivacionais do professor, bem como analisar por intermédio de 04 instrumentos psicométricos específicos, estas fontes no contexto da EFA; e assim confirmar algumas de suas peculiaridades e principais aspectos (ou variáveis) relevantes.

A pesquisa engloba a discussão teórica a respeito da auto-eficácia (que já embasou a dissertação de mestrado) no processo de motivação do professor de EFA; a compreensão das fontes que compõem esta auto-eficácia docente; através da análise estatística das escalas psicométricas com professores que trabalham com EFA.

Busco compreender e articular o constructo da auto-eficácia com os componentes da Motivação para a Realização (WINTERSTEIN, 1992; 2002; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008). A linha teórica partirá das discussões existentes entre a Teoria Social Cognitiva (TSC), em específico a auto-eficácia (BANDURA, 1986; 1997) e as possíveis relações com os aspectos motivacionais e a Teoria da Motivação para o Rendimento ou Performance (HECKHAUSEN apud WINTERSTEIN, 1991 e 1992; ATKINSON e McCLELLAND, 1950 apud WINTERSTEIN, 1991; 1992), especificamente os Motivos de Realização e Auto-Realização (SAMULSKI, 1985; 1995); uma vez que compreendo a motivação do professor como um dos componentes mais importantes no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (EF).

A partir destes referenciais teóricos, analisaram-se os dados obtidos com a pesquisa de campo, realizada entre 2009 e 2010, com professores de EF, atuantes em EFA.

Figura 02 – Quadrinhos da Turma da Mônica (Maurício de Sousa, 2004, [s.l., s.d.]). Dramatização de situação da organização da agência humana e o auto-sistema de avaliação e regulação sobre os pensamentos, sentimentos, motivações e ações; resultados da interação entre os fatores pessoais, ambientais e comportamentos observáveis. Acervo Pessoal: Prof. Rubens Venditti Jr. Fonte: VENDITTI JR (2005, p. 28).

Justificativa

" [...] noss*as crenças não se baseiam em evidências... Baseiam-se numa profunda necessidade de acreditar*."
(Carl Sagan)

Desde as pesquisas sistematizadas, até as situações cotidianas de minha atuação profissional, percebia-se como existe a influência das convicções individuais na atuação docente. Muitos colegas de profissão e formação apresentavam comportamentos distintos em situações de estágio e atuação profissional, quando se encontravam atuando em Educação Física Adaptada (EFA).

Certa vez, ao procurar um estagiário substituto na Faculdade de Educação Física da Unicamp, para trabalhar em meu lugar em uma instituição especializada para pessoas com deficiência - pois iria me formar e trabalhar em uma escola da região de Campinas, estado de SP- muitos se sentiam incapazes para atender este público específico, outros não se sentiam prontos para atuar neste contexto.

Apenas uma colega, ao ser indagada, sobre o interesse em me substituir, analisou a proposta e disse: "***Acredito e estou convencida*** *que tenho* ***capacidade*** *para assumir este cargo*".

Estas palavras deram início a todo interesse em pesquisar a auto-eficácia docente, sendo este constructo um elemento que me permitiu compreender sobremaneira diversos aspectos relacionados à docência em EFA.

Outra situação: durante minha jornada, como professor de educação básica do ensino fundamental (PEB II do estado de São Paulo), no início do semestre letivo, foi-nos dada uma palestra sobre recursos inclusivos e sala de recursos destinados aos alunos com necessidades especiais na rede pública de São Paulo.

Enquanto a palestrante, professora efetiva do estado e responsável por uma das salas de recursos destinada ao atendimento de pessoas com deficiência, discursava sobre as possibilidades da inclusão, muitas colegas que estavam na sala conversavam paralelamente, argumentando que não se sentiam seguras para receberem alunos com deficiência na sala de aula.

Outros se negavam a buscar as capacitações (oferecidas gratuitamente pelo sistema de ensino), alegando que seria outro fardo e mais uma obrigação, sendo que não ganhariam

nada a mais por isso e as responsabilidades se ampliariam.

Estas e outras situações sempre me fizeram pensar na importância da motivação para a atuação educacional e o contexto inclusivo, bem como quais eram as habilidades e competências necessárias ao profissional de EF para atuar juntamente à pessoa com deficiência.

Juntamente a estas indagações, que me perseguiram por toda a graduação (e ainda me intrigam!), procuro atualmente compreender a influência da auto-eficácia (composta por auto-convicções e confiança) no desenvolvimento e atuação docente na Educação Física (EF), especialmente na EF Adaptada (EFA)[3].

Com base na TSC, na concepção da Agência Humana e no constructo da auto-eficácia de Bandura (1977; 1978a; 1978b; 1982; 1986; 1993; 1995; 1997), podem-se vislumbrar possibilidades de compreensão e verificação dos mecanismos cognitivos que interferem na atuação docente, explorando-se o constructo especificamente para a docência em EFA.

De acordo com Bandura (1986, p.3), para analisarmos a força e concisão de uma teoria psicológica, devemos ponderar três aspectos: 1) a teoria deve demonstrar força preditiva; 2) os métodos empregados pela teoria devem ser capazes de provocar mudanças efetivas no comportamento humano (afeto, pensamento e ação); e 3) a mesma teoria deve também identificar os determinantes do comportamento humano, além dos mecanismos de intervenção pelos quais estes produzem seus efeitos e conseqüências.

A TSC apresenta subsídios satisfatórios para estes três aspectos, como pode ser observado na proposta da Agência Humana, mediada com o constructo da Auto-eficácia, aplicado à atuação docente. Assim, é possível compreender melhor a motivação do professor de EF e particularmente do professor de EFA.

Defendo a importância da compreensão dos fatores e fontes de construção da eficácia docente, aplicados e compreendidos para o ambiente da EF, para assim fornecer subsídios para discussões acadêmicas embasadas teoricamente na TSC, considerando o contexto da

[3]Daí o interesse em buscar analisar a auto-eficácia do professor, pois ela pode oferecer variáveis e fatores para a compreensão da formação profissional. Além disso, também oferece a possibilidade preditiva de antecipar comportamentos no ambiente educacional mais que qualquer outra auto-crença motivacional dos professores, permitindo antecipações de eventos e fenômenos inerentes à atuação no âmbito educacional (tais como persistência, motivação, comportamento e aderência em relação aos programas educacionais por parte dos professores). A importância de estudos sobre a aplicação da auto-eficácia na atuação docente também adquire importância uma vez que existem indícios de que a auto-eficácia docente se relaciona muito com a auto-eficácia do aluno (PAJARES e SCHUNK, 1997).

área de Educação Física Adaptada (EFA) e assim promover a formação de um profissional de EF mais completo, competente e com eficácia para o trabalho com pessoas com necessidades especiais (PCNEs)- as pessoas em condições de deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltiplas), que tenha as convicções necessárias e efetivas em suas próprias capacidades para assim desenvolver um trabalho adaptado às condições específicas destes públicos e com qualidade dentro do contexto da EFA[4].

Associada a esta linha teórica, a Agência Humana pode ser utilizada em nossa área de atuação, para a compreensão das escolhas e motivações para as atividades físicas e também às escolhas profissionais dentro da área da EF.

Já nas ações dos sujeitos deste estudo, os professores de EF, finalmente identificar-se-iam fatores determinantes destes comportamentos, compreendendo os mecanismos que neles interferem e suas conseqüências (ou efeitos) na prática docente e na aprendizagem dos seus respectivos alunos e alunas em condição de deficiência ou com necessidades especiais.

A escolha da pesquisa ocorreu pelo interesse de continuidade de meus estudos em pós-graduação na temática da auto-eficácia docente, bem como analisar e aprofundar o início dos estudos das relações da construção da auto-eficácia do professor com o processo motivacional docente para a atuação em EFA.

Em virtude de alguns dificultadores (principalmente a caracterização dos sujeitos e a amostragem pequena), no mestrado pude apenas fazer um comparativo entre os níveis de auto-eficácia docente em relação às áreas de atuação docente em EF (Treinamento; Escola; EF Adaptada; Recreação, dentre outros). O número de participantes reduzido não permitiu muito aprofundamento na questão específica da EFA e das relações do constructo com a motivação (VENDITTI JR, 2005).

Lembro-me muito bem de uma das falas de meu orientador, Prof. Dr. Pedro José Winterstein- com o qual iniciei minha trajetória desde 1998, sendo monitor e apoio didático da disciplina *Aspectos Psicológicos da Motricidade Humana* (MH310) na FEF- que na ocasião da defesa pela titulação de Mestrado, em 04 de julho de 2005, comentara: "*O aluno Rubens*

[4] Lembrando do alerta de que a percepção de auto-eficácia precisa ser dirigida a um contexto e domínios específicos. É preciso envidar esforços de estudo em diferentes áreas de atuação docente para que possamos trabalhar pela identificação de aspectos similares relacionados à auto-eficácia de professores, bem como compreender as nuances e especificidades dos diferentes grupos docentes.

construiu um caminhão para puxar (carregar) um carrinho de pipoca..." (SIC), referindo-se à questão da busca e aprofundamento teórico no constructo e nos estudos em auto-eficácia, mas com um pequeno resultado e dificuldades metodológicas na análise do banco de dados da referida pesquisa.

Realmente, tivemos que recorrer a métodos não-paramétricos e o N de sujeitos da pesquisa (foram 44 sujeitos na pesquisa), em virtude da especificidade de se buscar professores de EF com atuação em EFA, impediu um aprofundamento mais específico ao domínio da EFA e seus profissionais atuantes.

Desta forma, para este estudo, reformulamos as possibilidades de análise, mantendo e incrementando os instrumentos e buscando constituir um banco de dados mais abrangente e um maior número de participantes.

Quanto à concepção da auto-eficácia e sua apropriação como constructo para a prática docente em EF e EFA, realizou-se uma revisão de literatura e desenvolveu-se mais suas relações com o outro objeto de estudo – a motivação para a realização ou motivo para o rendimento (*achievement motivation* ou *need of achievement, respectivamente em inglês*) e a apropriação desta teoria na motivação docente e compreensão dos domínios da EF.

O foco deste estudo deve agora voltar-se para a compreensão das fontes que compõem a auto-eficácia docente para atender a este público de pessoas com necessidades especiais (PCNE), sendo que também destaco o objetivo de desenvolver as análises e aprimorar os resultados observados no mestrado, utilizando mais um instrumento específico para a eficácia pessoal que identifica a formação das fontes de auto-eficácia (IAOCHITE, 2007) para a atuação em EFA, ou seja, dirigido à atuação docente em EF para pessoas com situação de deficiência ou pessoas com necessidades especiais.

Principalmente devido à minha própria formação e atuação profissional com EFA para as pessoas com necessidades especiais[5], percebi a necessidade de formação e capacitação[6] para o trabalho com estes públicos.

---

[5] Trabalhei com diferentes públicos com necessidades especiais: pessoas com deficiência físico-locomotora (cadeirantes e lesados medulares); deficiência intelectual; deficientes auditivos e deficientes visuais (deficiências sensoriais); Terceira Idade; trabalhos de reabilitação; e diversos grupos de risco (hipertensos, obesos, gestantes, cardiopatas); em diversos ambientes (clubes, academias, instituições, escolas, recreação etc.).

[6] Vide referências bibliográficas e trabalhos de pesquisa (Iniciação Científica- PIBIC/ CNPq) do autor*:* VENDITTI JR. R*. Trilhas Ecológicas orientadas para pessoas portadoras de deficiência visual* (2000-2001) e *Trilhas Ecológicas para pessoas surdas (2002).*

Estas discussões sobre a formação e experiências acadêmicas se enquadram dentro das fontes destacadas para o constructo da auto-eficácia: a) experiências diretas, vivências, estágios com atendimento a estes públicos e em instituições especializadas; b) observação, estágios supervisionados, visitas, cursos e palestras com enfoque na EFA e observando outros profissionais no trato da PCNE; c) persuasão verbal, incentivo de colegas, feedback de outros profissionais atuantes na área; d) estados fisiológicos e afetivo-emocionais com este público (VENDITTI JR, 2005).

Com base na Teoria da Auto-eficácia de Bandura (1997), pretendo esclarecer, a partir de análise mais profunda e específica, as relações entre o constructo aplicado à atuação docente e o processo de motivação do professor (especificamente o motivo para realização profissional).

Estruturo a hipótese que demonstre algumas peculiaridades na conformação das fontes que compõem a auto-eficácia docente do profissional de EFA, de maneira diferenciada daqueles profissionais que atuam em EF.

Por isso, a importância e necessidade de compreensão da auto-eficácia docente, por meio da análise das fontes que a compõem na atuação profissional de EFA, valendo-se de uma análise mais detalhada das escalas psicométricas desenvolvidas e específicas a esta finalidade.

Após analisar as variáveis dos instrumentos psicométricos (descritos mais adiante) voltada a este público e esta temática, pode-se vislumbrar novas perspectivas para a formação profissional e acadêmica, uma vez que poderemos destacar quais fontes e como as mesmas compõem a auto-eficácia destes professores.

Desejo contribuir para a formação de um profissional de EF mais preparado e sensível às questões pertinentes às necessidades da área de EFA, dentre elas as características de cada público, a formação acadêmica, a capacitação profissional e a inclusão social.

A relevância social incide na contribuição ao processo de formação humana e profissional (auto-conhecimento), através da compreensão de mecanismos cognitivos internos que interferem nas crenças dos profissionais de EF, permitindo que sejam agentes ativos, autônomos, críticos que desenvolvam auto-reflexões constantes em sua atuação profissional e também contribuir com o processo motivacional contínuo do professor.

Por este motivo, escolhi a linha de pesquisa da *Pedagogia do Movimento*, que através

da área de concentração deste departamento (*Estudos Psicológicos na Educação Motora e no Esporte*), estruturando-se seu eixo teórico na teoria da auto-eficácia, compreendendo as fontes de composição da auto-eficácia docente, no atendimento a estes públicos com necessidades especiais, poderíamos compreender o processo de formação das convicções de auto-eficácia dos profissionais, suas fontes de construção, bem como as influências no desempenho, atuação, comportamentos e motivação dos docentes em EFA.

Realizamos análises e correlações do constructo da auto-eficácia com os aspectos motivacionais envolvidos na atividade docente, que englobam os aspectos emocionais, psicológicos, sociais e pessoais do professor.

Seriam estas relações importantes? Talvez a resposta a esta indagação seja importante para pensarmos na formação e capacitação de um profissional de EF, que esteja preparado para atuar e atender as demandas do público de pessoas com necessidades especiais e que saiba atuar em contexto inclusivo.

Com a utilização do *Laboratório de Psicologia do Movimento Humano*, a pesquisa seguiu no eixo dentro da Pedagogia do Movimento, embasado na teoria de aprendizagem de Bandura (1986), considerando a auto-eficácia na atuação docente e suas conseqüências no processo motivacional do profissional de EF, atuante na EFA.

Müller (2002) aponta para a escassez de referenciais bibliográficos e pesquisas sobre auto-eficácia docente, especificamente em EF. Fato este também confirmado através de um levantamento on-line, realizado anteriormente à pesquisa bibliográfica deste estudo.

Percebe-se a necessidade do desenvolvimento da auto-eficácia docente, através de práticas docentes efetivas e experiências diretas; observação de modelos e experiências vicariantes; feedback e persuasão verbal; além de estados fisiológicos e emocionais, observando a influência do processo motivacional para a carreira docente.

Verificou-se que as fontes de auto-eficácia podem contribuir significativamente na formação profissional e no desenvolvimento e desempenho de nossas práticas docentes. Segundo Bandura (1977; 1986; 1997) a configuração da auto-eficácia depende destas 04 (quatro) fontes de formação. Por conseguinte, é preciso desenvolver estratégias para formação destas fontes e que gerem incrementos nas convicções de auto-eficácia do professor de EF.

Objeto de estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é a **auto-eficácia docente** e **suas 04 fontes de informação** e constituição de acordo com Bandura (1997).

Também é destacada a proposta da configuração das fontes da auto-eficácia, seguindo os estudos de Maddux (1995), que apresenta uma divisão diferenciada da original acima, com **06 fontes básicas para configuração da auto-eficácia**.

Problematização da pesquisa, Hipóteses e Objetivos

Problemática da pesquisa

"(…) *I was looking for an answer…*
It's the question that drives us…
It's the question that brought you here..."[7]
(MATRIX, 1999)

A PROBLEMÁTICA CENTRAL se desdobra nos seguintes questionamentos:

- *Qual (quais) a(s) relação(ções) das fontes de auto-eficácia docente na composição da convicções de auto-eficácia docente e motivação do professor de EF e possíveis aproximações com a Motivação para a Realização?*

- *A auto-eficácia pode ser incorporada como fator dentro da Teoria da Motivação para Realização, aplicada para compreender a motivação docente em EFA? Ela pode ser entendida como mediadora dos componentes motivacionais?*

- *Como ocorrem as influências destas fontes de construção de auto-eficácia docente no contexto da Educação Física (EF) Adaptada (EFA)?*

- *Há especificidade ou peculiaridades na configuração da auto-eficácia docente em EFA com relação aos profissionais de EF em geral? Suas fontes se configuram de maneira diferenciada em relação às demais áreas de atuação?*

[7] Frase da personagem Trinity ao protagonista Neo, no filme Matrix: "[...] *Eu procurava uma resposta... É a questão que nos move... É a questão que o trouxe aqui*...". Referência cinematográfica: "*The* Matrix" (1999). Duração: 136 minutos (color- Technicolor). Dirigido e escrito por Andy Wachowski e Larry Wachowski. Universal Pictures, EUA.

Hipóteses da Pesquisa

" *A afirmação da vontade é esse querer eterno,*
que a inteligência não arresta
e que repleta em geral a vida humana."
(SCHOPENHAUER, 1980, p.101)

O estudo se baseou através do eixo da teoria da Auto-eficácia e aspectos da Motivação para a Realização, trazendo as seguintes hipóteses a respeito da auto-eficácia docente na Educação Física Adaptada (EFA), desenvolvidas tanto no período do Mestrado (VENDITTI JR, 2005) quanto do Doutorado (2005-2010), sendo elas:

1. ***A AUTO-EFICÁCIA DOCENTE NA EFA POSSUI DIFERENCIAIS E PECULIARIDADES, DENTRO DO ESCOPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL, SENDO QUE A CONFIGURAÇÃO DA MESMA APRESENTA, ASSIM COMO EM OUTROS CONTEXTOS, AS EXPERIÊNCIAS DIRETAS E INDIRETAS COMO PRINCIPAIS FONTES DE FORMAÇÃO, MAS OS ESTADOS EMOCIONAIS PODEM EXPLICAR MUITAS DAS INDAGAÇÕES PERTINENTES AO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DESTE ESTUDO (EFA) E ÀS PECULIARIDADES DO PROFISSIONAL DE EF QUE ATUA COM PÚBLICOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.***

2. ***EXISTEM IMPORTANTES CORRELAÇÕES ENTRE A AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E A MOTIVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EFA, QUE PRECISAM SER COMPREENDIDAS PARA A ATUAÇÃO INCLUSIVA.***

3. ***A AUTO-EFICÁCIA PODE SER INCORPORADA NA TEORIA DA MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO, ENTENDIDA COMO UM FATOR MEDIADOR DAS COMPONENTES PROPOSTAS TEORICAMENTE (NÍVEL DE ASPIRAÇÃO À TAREFA, ATRIBUIÇÃO CAUSAL E NORMAS DE REFERÊNCIA) OU AINDA COMO UM QUARTO FATOR PROPOSTO DENTRO DO MODELO TEÓRICO.***

Objetivos da pesquisa

O estudo analisou a auto-eficácia docente no contexto da Educação Física Adaptada (EFA). O enfoque de pesquisa está relacionado à verificação das correlações entre o conceito de auto-eficácia docente e suas fontes de composição com a teoria da motivação para a realização, analisando semelhanças e distinções; realizando um aprofundamento para estes processos na atividade docente dentro da EFA. Este estudo também analisa as influências e a constituição da auto-eficácia docente, suas fontes de composição e a motivação do professor de Educação Física e o profissional atuante com pessoas em situação ou condição de deficiência (física-locomotora, sensorial, intelectual ou múltipla), ou seja, na EFA. Os objetivos do estudo foram:

a) analisar, seguindo os pressupostos e fundamentos teóricos da TSC, as relações da auto-eficácia do profissional de EFA e estabelecer conexões entre o constructo da auto-eficácia e aspectos inerentes à motivação e motivos de realização do professor de EFA (objetivo geral);

b) identificar, descrever e analisar as fontes de auto-eficácia docente em EFA e os níveis de auto-eficácia docente, bem como a influência destas fontes e a configuração da auto-eficácia docente para este contexto, preparando o profissional para o atendimento a pessoas em condição de deficiência;

c*) verificar e descrever o processo de engajamento nas tarefas docentes; decisão e intenção de continuidade na carreira docente com os constructos da Motivação para Realização e seus componentes (Nível de Aspiração, Normas de Referência e Atribuição Causal) para apontar variáveis importantes presentes na motivação do profissional atuante em EFA;*

d)apontar as variáveis significativas da atividade docente em EFA; e

e) as possíveis correlações existentes entre os objetivos anteriores (objetivos a, b, c e d).

A partir destes objetivos, buscou-se compreender a auto-eficácia como um dos fatores da prática docente, analisando a importância dos mecanismos cognitivos internos na atuação do professor e a necessidade de discussões da auto-eficácia docente em EF, devido às especificidades de nossa área e suas características peculiares (espaço em que se realizam nossas intervenções pedagógicas, diferenciado do ambiente fechado da sala de aula; relevância dos conteúdos e universo das práticas corporais; aspectos disciplinares; relação professor-aluno; ludicidade e aspectos psicossociais presentes em nossas atividades- VENDITTI JR, 2005; POLYDORO e COLABORADORES, 2004).

Pudemos analisar fatores influenciadores na escolha para atuação docente em EFA e as correlações entre os facilitadores ambientais, pessoais e comportamentais, previstos na reciprocidade triádica, descrita por Bandura (1986), na concepção da Teoria Social Cognitiva (TSC).

Nas análises, destacam-se ainda alguns fatores e aspectos relacionados à auto-eficácia docente, que são levantados em diversas situações profissionais, mas nem sempre sistematizados e problematizados para a *Pedagogia do Movimento.*

São eles: a configuração das disciplinas e experiências diretas na formação; a importância do estágio supervisionado; observação de modelos e experiências vicariantes; persuasão verbal e social; estados fisiológicos, afetivos e emocionais; as relações interpessoais no ambiente educacional e a própria motivação e engajamento do professor de EF.

Desenvolveram-se reflexões acerca da motivação do professor de EFA, escolha profissional e percepção da competência docente para atuação em EFA, que permitiriam espaço de discussão e reflexão a respeito da formação acadêmica e preparação de um profissional de EF com conteúdos, competências e conhecimentos para atuar em EFA.

Para isso, inicialmente, traremos a configuração da EFA como área de conhecimento e contexto da pesquisa. O capítulo a seguir destaca a EFA e suas características, o processo inclusivo efetivamente presente hoje na realidade de atuação do professor de EF e o conceito de diversidade humana, no respeito às diferenças e potencialidades dentro da área.

CAPÍTULOS

1 - A Educação Física Adaptada: atuando na Diversidade Humana

1.1. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (EFA): ATUANDO NA DIVERSIDADE HUMANA

> *É graças à sociedade que há uma intervenção da consciência.* Não é graças à inconsciência que há uma intervenção da sociedade. (MARCEL MAUSS apud DAÓLIO, 2004)

Na última década, o termo inclusão ganhou espaço nas mais diversas áreas de nossa sociedade. A realização de debates, seminários, encontros e até a intervenção por meio da legislação do governo federal, foram implantados para garantir que todas as pessoas, independente de suas limitações, tenham acesso à educação, ao esporte e ao lazer (FABIANI e VENDITTI JR, 2008). Tudo isso nos mostra os aspectos positivos em se envolver, respeitar e principalmente, saber trabalhar com as pessoas com necessidades especiais (PCNE) e com o novo paradigma da diversidade humana.

Entretanto, sabe-se que somente a partir destas duas últimas décadas, os cursos de graduação em Educação Física inseriram em seus currículos conteúdos referentes às pessoas com necessidades especiais (LIMA e DUARTE, 2003). Também a literatura e a didática para trabalhar com esta parte da população, ainda são bem escassas em nossa área, inclusive estudos que versem a respeito da motivação do profissional em EFA.

É inadmissível que uma pessoa seja restrita a freqüentar um espaço público, ou ser excluída de praticar atividade física, ou até mesmo de uma sala de aula, por apresentar algum tipo de deficiência, seja ela de natureza comportamental, intelectual, sensorial, motora ou múltipla; oriundo de problemas congênitos ou conseqüência de algum tipo de acidente ou trauma.

Segundo Winnick (2004), as PCNE´s apresentam condições especiais e podem alcançar metas. Assim, uma questão surge sem cessar: *Será que os profissionais que atuam nas escolas, clubes, academias ou qualquer outro estabelecimento, estão preparados e motivados para receber uma PCNE e realizar um trabalho eficiente para esta parte da população*?

Visando preparar o futuro profissional a lidar com situações reais, com a probabilidade de transformações, através dos conhecimentos obtidos no decorrer do curso, a partir da própria formação acadêmica, podemos aplicar a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986) e o conceito da auto-eficácia (BANDURA, 1997) para a atuação docente em EFA. Este eixo

teórico pode permitir reflexões a respeito da atuação e das demandas necessárias aos públicos de PCNEs.

> Pessoas amputadas surfando. Pessoas cegas jogando futebol. Pessoas aidéticas fazendo ginástica. Pessoas cardiopatas remando. Pessoas surdas dançando. Pessoas diabéticas pedalando. Pessoas hemiplégicas nadando. Pessoas autistas patinando. Bem vindo ao universo da Educação Física Adaptada! (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005, p.01)

A EFA tem como objetivos o estudo e intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições (as condições e necessidades ditas "especiais" das pessoas com algum tipo de deficiência) para a prática de atividades físicas (PEDRINELLI E VERENGUER, 2005).

Ao se falar em pessoas, corpos em movimentos; sempre surgem em nossa mente imagens de indivíduos perfeitos e corpos atléticos. Entretanto, nos esquecemos de enxergar a diversidade humana. Observamos somente a desvantagem das pessoas que são diferentes e que possuem condições peculiares e individuais para praticar uma atividade física ou esporte.

Enxergar a diversidade humana é olhar para as PCNE´s e perceber, não as suas desvantagens, e sim as suas capacidades (GORGATTI e COSTA, 2005).

Concordamos com Daólio (2004), ao dizer que a Educação Física é uma área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento. Por isso, o profissional que atua nesta área deve ter subsídios suficientes para saber como e qual a melhor maneira de realizar a sua intervenção junto àquele aluno que tem uma cultura corporal de seus movimentos restritos, devido à falta de habilidade ou estímulos (oportunidade), acentuados pela condição excludente em relação a sua deficiência.

Neste contexto, acredita-se que o profissional de EF muitas vezes não tem dimensão de sua atuação. E fica preso em suas atividades somente reproduzindo movimento, não enxergando a diversidade humana! Ele se esquece daquele que é mais ou menos habilidoso, possuindo deficiência ou não.

Mas, afinal, o que seria esta diversidade humana?

A diversidade humana se fundamenta no respeito e convívio com as diferenças e individualidades (AMARAL, 1996; SASSAKI, 1997). É através dela que os fundamentos

inclusivos podem oferecer oportunidades de igualdade e acessibilidade social (VENDITTI JR, 2005) para as pessoas com deficiência.

E é neste novo paradigma, que a exclusão das minorias e das pessoas que não se enquadram no padrão social vigente. Pode-se vislumbrar a possibilidade da inclusão, da integração da pessoa com necessidades especiais nas práticas corporais e na Educação Física.

A partir desta mudança de paradigma, segue-se um novo caminho para a história da Educação Física: A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (EFA):

> A Educação Física Adaptada se designa como um programa individualizado de aptidão física e motora; habilidades e padrões motores fundamentais; habilidades de esportes aquáticos e dança; além de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos (WINNICK, 2004, p. 04).

A inclusão virou tema discutido em empresas, escolas, na mídia e até já foi tema de novela no cenário brasileiro. Contudo, o processo inclusivo é complexo e gradativo. Junto à inclusão, existe a necessidade de adaptação: adaptação social, pessoal e estrutural; políticas e flexibilização de poderes.

Uma sociedade inclusiva é uma sociedade que sofre tais adaptações. Adaptações que vão desde sua arquitetura até mudanças na estruturação de um programa de trabalho e a atuação do profissional, envolvendo métodos, adaptabilidades, estruturas e novas tecnologias para atender estes indivíduos (FABIANI e VENDITTI JR, 2008).

O profissional que trabalha diretamente com outro ser humano (seja ele professor de Educação Física, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional) deve ter consciência das infinitas possibilidades que é capaz o ser humano e sua imensa capacidade de adaptação e aprendizagem.

Cabe ao professor de Educação Física (EF), ser um agente social mediador que também é mediado por outros agentes (LIMA, 2005). A Educação é uma via de mão dupla, onde o conhecimento, as experiências e as trocas de informações percorrem os dois caminhos. E, para atuar no campo da EFA, é necessário estar disposto a romper com alguns paradigmas de nossa sociedade e enfrentar novos desafios que envolvem desde a própria capacitação profissional, até a atuação direta com as PCNE e os preconceitos inerentes à atuação com este público, que vão desde a super-proteção até mesmo a inflexibilidade de

metodologias e padrões de normalidade e rendimento no trabalho, lazer e na vida em sociedade.

A figura 03 abaixo ilustra a necessidade de adaptação, estrutura e capacitação do profissional de EFA, além de destacar a presença e as possibilidades das práticas corporais adaptadas e destinadas aos públicos com necessidades especiais.

Figura 03- Situações e possibilidades de atividades físicas, esportivas e de lazer com pessoas com necessidades especiais: atleta em treinamento de Atletismo Adaptado para Jogos Paraolímpicos-2004, no complexo esportivo do Ibirapuera, São Paulo (2004). Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Motora Adaptada (GEPEAMA), FEF/Unicamp (2005)- Arquivo de fotos do grupo de estudos. Cedido pelo Prof. Dr. Ciro Winckler de Oliveira Filho e encontrado em Venditti Jr (2005).

Falando sobre Inclusão, Adaptação e Diversidade Humana

A inclusão

Figura 04- Alunos em ambiente escolar inclusivo: potencialidades na diversidade humana. Foto: Silva (2005). Acesso: www.sentido.com.br

O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa *full inclusion*. De acordo com Stainback e Stainback (1999), seria um novo paradigma que preconiza a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro.

O termo inclusão na educação surge na Declaração de Salamanca registrada pela UNESCO em 1994 (SASSAKI, 1997). Este documento preceitua:

> [...] capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais; preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas (SASSAKI, 1997, p.121).

No Brasil, os preceitos constitucionais determinam que o direito à educação das PCNE deve ser garantido. A atual política educacional brasileira inclui em suas metas a integração de crianças e jovens com necessidades especiais na escola regular, com apoio de atendimento educacional[8] (PALLA, 2001).

Segundo Mantoan (1997) as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola de seu bairro, não somente colocadas em momentos isolados da escola e da vida comunitária. Na educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação da escola como um todo, com a finalidade de assegurar o acesso e participação a todos os alunos.

Surgem diversas possibilidades e oportunidades (educacionais e sociais), oferecidas

[8] A lei assegura, ainda, ao aluno com necessidades educacionais especiais, o apoio de atendimento especializado quando necessário na própria sala regular de ensino ou ainda atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, quando em função das condições do aluno não for possível sua participação nas classes comuns do ensino regular, assegurando também mudanças e aperfeiçoamento dos métodos, técnicas, currículos e dos profissionais para melhor integração destes alunos.

pela escola; impedindo, portanto, a segregação e o isolamento e abrindo novas perspectivas para estes indivíduos (MITLER, 2003, p. 25).

De acordo com Block e colaboradores (1994, [n.p.]), a inclusão total (*full inclusion*) significa “educar todas as crianças com necessidades especiais e que possuam deficiências na educação regular, ainda que envolva recursos especiais; pessoal especializado e revisões curriculares” para que o processo traga resultados positivos ao educando.

Falar sobre inclusão é falar sobre o respeito ao indivíduo e às diferenças, e considerar estas diferenças e suas peculiaridades individuais. Dessa maneira é possível aprender, compreender e lidar com a diversidade humana (GORGATTI e DA COSTA, 2005).

Pois o objetivo da inclusão é criar, ou adaptar situações, nas quais todos os envolvidos se ajudam, aprendem e se desenvolvem; através do apoio mútuo e cooperação dos colegas, professores e familiares. A inclusão é tratada por vários autores; através de conceitos e de forma detalhada.

Por isso, faz-se importante citar duas autorias distintas com valores significativos, e com os quais concordamos particularmente, ao discorrerem que a inclusão é: [...] o respeito ao outro, considerando sua origem social, seus hábitos, suas opções, suas características, enquanto ser humano diferente, e o diálogo, que deve permear qualquer tipo de relação humana (LIMA e DUARTE, 2003, p. 95).

E Stainback e Stainback (1999, p.25), destacam também que:

> O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades.

No contexto educacional, ou em qualquer âmbito social, a PCNE não deve ser considerada mais uma, e sim, parte do grupo, como pessoa integrante e integrada, constituinte de seu tempo e espaço social.

A inclusão deve ocorrer de forma simples e harmoniosa. E para isso é necessário sensibilidade e novas estratégias metodológicas do profissional que intervém nessa área. Dessa maneira, trazemos a relevante citação de Gorgatti e da Costa (2005, p.19):

> Se a escola, por exemplo, considera crianças e adolescentes seres sociais e construtivos; reconhece as diferenças entre as crianças e adolescentes; considera os valores e as experiências de cada um; valoriza as relações adulto-criança/ adulto-adolescente, caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança; e promove autonomia, espírito crítico, criatividade, responsabilidade e cooperação; então o processo de inclusão se estabelecerá de forma natural.

Alguns conceitos que regem o movimento de inclusão são: autonomia, independência e *empowerment* (SASSAKI, 1997). O quadro 01, na página seguinte, versa sobre estes importantes conceitos.

AUTONOMIA: *"É a condição do domínio no ambiente físico e social preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que exerce" (SASSAKI, 1997, p.36). Ou seja, o individuo é autônomo ao conquistar controle na realização de seu objetivo em um ambiente físico. Como por exemplo, as rampas nas calçadas.*

INDEPENDÊNCIA: *É a capacidade de tomar decisões sem auxílio de outras pessoas, seja membro da família, e ou profissionais especializados. A relação de independência do individuo tem uma variabilidade conforme a quantidade e qualidade de informação que o mesmo recebe, como também a sua autodeterminação e prontidão em tomar decisão perante determinada situação (SASSAKI, 1997).*

EMPOWERMENT: *Significa "o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida" (SASSAKI, 1997, p.38). Ou seja, um professor, por exemplo, decide qual tipo de atividade seu aluno com necessidade especial irá realizar, sem deixá-lo escolher o que melhor o agrada e satisfaz.*

Quadro 01 – Os conceitos da inclusão: autonomia, independência e empowerment; que devem ser considerados nos trabalhos em Educação Física Adaptada (EFA). Adaptado e construído a partir de Sassaki (1997), encontrado em FABIANI e VENDITTI JR (2008, [s.p.]).

Ainda hoje encontramos muitos casos de PCNE sem acesso à educação, sem informação e abnegados do contato social; vivendo à margem da sociedade, sem apoio governamental, familiar ou do terceiro setor.

É neste ponto que a EFA pode trazer benefícios a estes indivíduos, uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades e oportunidades para a efetiva inclusão social destes indivíduos, através das oportunidades das práticas corporais em proporcionarem autonomia, independência e empowerment aos alunos PCNEs.

A adaptação

O processo inclusivo necessita de adaptações da sociedade e da particularidade de cada indivíduo nela contido. Este último, por sua vez, é a capacidade da pessoa estar apta a atender as demandas exigidas pela vida, segundo Lima e Duarte (2003).

Pode-se comparar essa situação com as mudanças que todos nós passamos: de criança para adolescente; de adolescente para adulto e da idade adulta para a velhice. Em todos os casos, nosso organismo passa por alterações significativas, onde a própria pessoa, ou melhor, seus sistemas orgânicos e psicológicos, se adaptam para enfrentar a nova fase de sua vida (TANI, 2005).

Para uma melhor compreensão, isto quer dizer que, para a PCNE ter sucesso ao realizar uma tarefa ou prática corporal, criam-se particularmente adaptações e condições favoráveis para tal realização, dependendo do grau do comprometimento e do tipo de deficiência. Essas adaptações ocorrem desde o nível perceptivo, passa pelo decisório e cognitivo, chegando ao sistema efetor que desencadeia o gesto, movimento ou ação.

Conforme citado, para ocorrer o processo inclusivo, a sociedade também precisa se adaptar. E ao tratar da inclusão das PCNE's, a sociedade se modifica estruturalmente para atender às necessidades dessa população. Através de rampas, transportes coletivos e carros adaptados, vagas reservadas em estacionamentos para esses transportes e fácil acessibilidade das PCNE's para freqüentar um espaço público como: cinema, teatro, escola, local de trabalho e clube, além de legislações e iniciativas que reduzam ou eliminem a discriminação e a exclusão destes grupos.

O que precisamos enfatizar para finalizar um assunto tão polêmico e complexo como a inclusão, é saber que não basta adaptar estruturalmente uma sociedade juntamente com novos métodos educacionais, enquanto não ocorrer uma conscientização de todos os envolvidos (SILVA, 2004), principalmente da figura dos educadores, incluídos nestes os profissionais de EF e EFA.

Compreendendo a Diversidade Humana

Segundo Silva (2004), por muitos anos, a deficiência foi compreendida pelos médicos como sinônimo de invalidez e/ou incapacidade, podendo contribuir muito pouco para a sociedade. Neste período, a deficiência era vista como um problema, e desta maneira era o indivíduo que tinha que se adaptar à sociedade.

Ora, uma vez que a educação física se caracterize como uma ciência que estuda o homem como um todo, conhecendo os conceitos de biologia, anatomia, psicologia, adaptação, biomecânica, dentre outros, tudo o que envolve o ser humano na sua complexidade e ao mesmo tempo na sua individualidade, pode-se perceber a sua importância neste processo de inclusão social e seu papel fundamental na inclusão educacional da PCNE's.

Porque a partir de nossas diferenças, todos nós somos iguais! Nesta perspectiva, acreditamos que a EFA oferece condições excepcionais para a PCNE lutar e conquistar oportunidades que nunca lhes foram concedidas, além de contribuir na qualidade de vida. Mas para isso, a própria EF precisa mudar seu eixo paradigmático de aptidão física e exclusão para um eixo que aceite e respeite esta diversidade, considerando a inclusão e adequando metodologias e os profissionais atuantes nos novos preceitos e premissas da EFA.

Neste sentido, o conceito de deficiência também ganhou três sub-conceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem; cada um com definições e caracterizações especificas. Amaral (1996) analisa esses acontecimentos que acercam a classificação e o desmembramento da deficiência como dois grandes saltos promovidos pela OMS. Ao se referir aos três sub-conceitos, a autora diz:

> Este desmembramento permite a grande inovação qualitativa mencionada, pois inclui – as dimensões sociais da deficiência, ultrapassando-se a camisa-de-força da biologização estrita dessa condição (AMARAL, 1996, p. 20).

As três dimensões transcritas a seguir referem-se à condição de deficiência em geral, ou seja, os três conceitos se relacionam a qualquer manifestação da deficiência, a partir de suas pecularíedades: deficiência física, sensorial (visual, auditiva), mental e múltipla (AMARAL, 1996). Estas são as definições/caracterizações dos sub-conceitos na versão em português, a partir da proposta da OMS – Organização Mundial de Saúde (AMARAL, 1996):

DEFICIÊNCIA (*impairment*)
Refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função.
Definição: *Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; em princípio deficiências significam perturbações ao nível de órgão. (p.21)*
Características: A deficiência caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental. A deficiência representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete perturbação ao nível de órgão. (p.56)

INCAPACIDADE (*disability*)
Refere-se à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência.
Definição: *Incapacidades refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do individuo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa. (p.21)*
Características: A incapacidade caracteriza-se por excesso ou insuficiência no comportamento ou no desempenho de uma atividade que se tem por comum ou normal. Podem ser temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis e progressivas ou regressivas. Podem surgir como conseqüência direta da deficiência ou como resposta do indivíduo – sobretudo psicológica – as deficiências física, sensitivas ou outras. Representa a objetivação de uma deficiência e, como tal, reflete a perturbação ao nível da pessoa. A incapacidade concerne às capacidades que, sob a forma de atividades e comportamentos compostos, são geralmente consideradas como componentes essenciais da vida cotidiana. (p.144)

DESVANTAGEM (*handicap*)
Refere-se à condição social de prejuízo resultante da deficiência e/ ou incapacidade.
Definição: *Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio. (p.21)*
Características: A desvantagem refere-se ao valor dado à situação ou à experiência do indivíduo, quando aquele se afasta da norma. Esse valor caracteriza-se pela discrepância entre a atuação, o estatuto, ou as aspirações do indivíduo e as expectativas que, dele ou de um determinado grupo a que pertence, existem. Assim, a desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, e como tal reflete as conseqüências – culturais, sociais, econômicas e ambientais – que, para o indivíduo, derivam da existência da deficiência ou da incapacidade. Provém da falha ou impossibilidade em satisfazer as expectativas ou normas do universo em que o indivíduo vive. (p.182)

Se considerarmos apenas as deficiências e limitações das PCNE, as intervenções e atividades se limitarão aos estigmas e problemas que perpetuam a exclusão social, a diferenciação e a falta de oportunidades para estes indivíduos (VENDITTI JR, 2003), uma vez que as práticas perpetuam a segregação e a diferenciação entre os indivíduos normais e os com necessidades especiais.

Já se partirmos do pressuposto de que as necessidades especiais alavancam uma série de potencialidades, que apenas necessitam de estímulos e oportunidades para se

desenvolverem, podemos então, a partir das intervenções em EFA, estimular e contribuir indiretamente para a melhoria da qualidade de vida das PCNE´s; através das possibilidades de convívio social; adaptação; desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas e psicológicas; lazer; entretenimento; além da melhoria da auto-estima e auto-confiança. Assim, o paradigma da diversidade humana pode reverter o quadro de exclusão social das pessoas com deficiência.

Na EFA, existe o espaço para o desenvolvimento de trabalhos e intervenções com pessoas que possuem necessidades especiais, através dos princípios da diversidade humana e da inclusão social (AMARAL, 1996; SASSAKI, 1997), que se fundamentam no respeito às diferenças e individualidades, além de promover a igualdade de oportunidades, direitos e acessibilidade social.

A atividade física e o exercício muitas vezes são procurados por indivíduos que buscam melhorias na qualidade de vida, uma vez que, se propostos de maneira adequada e sistematizada, possibilitam, além do desenvolvimento de capacidades físicas, a interação e relações sócio-culturais, bem como benefícios psicológicos (SAMULSKI, 2002).

Muitas pessoas com necessidades especiais (PCNE) se encontram excluídas de atividades deste caráter por diversos motivos: falta de credibilidade (ou conhecimento) com relação às potencialidades da PCNE – na perspectiva destes indivíduos e de profissionais que se deparam com os mesmos no ambiente educacional, profissional e social de maneira geral; falta de instrução ou formação profissional adequada para o atendimento à PCNE; exclusão social e isolamento das PCNE; excesso de assistencialismo e superproteção destes indivíduos, por serem considerados “diferentes” (MONTANS E VENDITTI JR, 2010) e fora do padrão tido como “normal” ou da maioria da população.

Segundo Amaral (1996), a deficiência – ou *impairment*- caracteriza-se como a perda ou anormalidade de determinado órgão ou função sistêmica, basicamente qualquer alteração do corpo ou aparência física (temporária ou permanente), ou então das funções sistêmicas (mental, cognitiva, emocional etc.).

Não podemos negar que estes indivíduos possuem certas deficiências em órgãos ou funções, em relação à grande maioria das pessoas; porém, este fator não deve ser discriminatório a ponto de limitar as potencialidades latentes (SACKS, 1995) destes indivíduos.

Relacionado a esta definição de “deficiência”, podemos entender que a mesma traz certas incapacidades (*disability*), que se caracterizam pela restrição de determinadas atividades e/ou habilidades, refletindo as conseqüências decorrentes da instauração da deficiência, no desempenho e atividade funcional observada (AMARAL, 1996).

Estas incapacidades, por sua vez, ocasionam como resultado social um conjunto de desvantagens ou prejuízos ao indivíduo com necessidades especiais, que caracterizam, portanto, a condição social de prejuízo ou de desfavorecimento destas PCNE´s (OMS, 1989).

Precisamos aprender com a diversidade humana, e não deixá-la de lado. Respeitar a deficiência e o indivíduo que com ela convive e cotidianamente enfrenta diversos preconceitos e estigmas, por ser um indivíduo com necessidades especiais. Para refletirmos sobre isso, destacamos o prefácio do livro de Oliver Sacks (1995, p.16) – “Um antropólogo em Marte”:

> [...] a riqueza da natureza deve ser estudada no fenômeno da saúde e das doenças, nas infinitas formas de adaptação individual com que organismos humanos, as pessoas, se reconstroem diante dos desafios e vicissitudes da vida. Nessa perspectiva, deficiência, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, relevando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males. É o paradoxo da doença: seu potencial criativo.

Nesta perspectiva, a deficiência deixa de ter apenas um caráter negativo. A PCNE encontra caminhos alternativos de desenvolvimento e maneiras adaptativas diferenciadas para executar suas necessidades diárias.

E assim a deficiência, vista tão somente como uma situação limitada, transforma sua negatividade em um potencial criativo (SACKS, 1995). O paradoxo está que o contraponto de uma doença ou adversidade, quando este problema se instaura, o ser humano busca adaptar-se e responder a esta demanda física, psicológica e social.

Para se compreender efetivamente a diversidade humana, é necessário enxergar a outra face da doença ou da deficiência de um indivíduo. A PCNE se desenvolve, se comunica e se relaciona de uma maneira diferente. Esse desenvolvimento gera novas habilidades e percepções sociais no decorrer de sua luta pela vida e pela inserção social.

A PCNE é constantemente exercitada pela sua própria deficiência, ou seja, embora haja

algum tipo de tipo de dificuldade em determinada área, paradoxalmente, a PCNE adquire e passa a possuir excepcionais habilidades em outras destas áreas. Por exemplo: um indivíduo com deficiência visual, por ter sua vida limitada no sentido da visão, passa a desenvolver com muito mais precisão seus outros sentidos não comprometidos, como a audição e o tato.

Tudo isso é possível, desde que lhes seja permitido ser o que são – pessoas com necessidades especiais, simplesmente. O que se pode fazer para ter uma sociedade mais justa, mais inclusiva e principalmente entender e aceitar a diversidade humana como fator transformador de nossa realidade atual?

É importante trabalhar com a diversidade humana na escola, porque ter um aluno com deficiência incluído em um ambiente com “pessoas normais” eleva a consciência e a sensibilidade de cada membro da comunidade escolar, diminuindo os preconceitos ainda eminentes em nossa realidade social.

Viver e conviver com as diferenças é promover a compreensão das peculiaridades de cada aluno, entendendo as necessidades dos mesmos a partir das diferenças existentes na sala de aula, podendo até mesmo, aproveitar dessas inúmeras diferenças, como um recurso pedagógico para ministrar as aulas de EF, ou qualquer outra disciplina no currículo escolar ou no ensino informal.

1.2. A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

O uso da atividade física ou de práticas corporais como forma de tratamento ou reabilitação não é nada novo, embora os estudos e pesquisas para atender a população com necessidades especiais são recentes. Projetos e novas metodologias para servir essa parte da população, por meio da Educação Física, passaram a ter mais atenção durante o século XX, apesar de terem se iniciado durante o século XIX nos EUA (WINNICK, 2004).

Desde as décadas de 1980 e 1990, todos os envolvidos na área da EF, através de debates e discussões, contribuíram muito para as futuras gerações para definição do perfil do profissional e a caracterização da área de conhecimento da EFA.

Acompanhando o histórico da área de EFA, podemos observar que sua evolução está diretamente ligada à evolução e desenvolvimento de esportes adaptados, ou seja, "[...] aqueles esportes modificados ou criados para suprir as necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiências" (WINNICK, 2004, p.6).

Observa-se, através de uma análise histórica da EFA, que o esporte para PCNE´s tem início como uma ferramenta para a reabilitação, na tentativa de colaboração no processo terapêutico destes indivíduos.

Este movimento ganha maior abrangência no decorrer dos anos: ocorre cada vez mais aderência de diversos praticantes PCNE´s; além da ampliação das oportunidades das práticas corporais, físicas e esportivas a estes públicos (GORGATTI E GORGATTI, 2005).

Desde o final do século XIX (WINNICK, 2004) nos Estados Unidos e Europa, surgem metodologias sistematizadas e oferecidas a estes públicos, principalmente através de iniciativas de pequenos grupos de indivíduos com deficiência, em níveis locais e regionais.

Com o advento das guerras e a orientação médica (com foco na reabilitação e terapia), muitos veteranos de guerra e portadores de deficiência são incentivados a participar de competições esportivas (no século XX). Buscam, deste modo, no esporte e na atividade física uma nova motivação para a vida e reinserção no quadro social.

Assim, vão surgindo e se desenvolvendo as modalidades dos esportes adaptados. Formam-se associações organizadas esportivamente para possibilitar as atividades físico-esportivas para estes públicos emergentes de PCNE´s, que se tornam uma nova demanda a ser atendida e que necessita de profissionais adequados e capacitados para o atendimento e

oferecimento de serviços.

Pedrinelli e Verenguer (2005) descrevem que a EFA tem se configurado a partir deste caráter de reabilitação e terapia (a “Ginástica Médica”) em seus primórdios, partindo para concepções mais claras e consistentes que se esboçam a partir da década de 1950, até o que hoje conhecemos como atividade motora adaptada (AMA) ou a Educação Física Adaptada (EFA).

A prática esportiva para PCNE´s recebeu diversos nomes, muito relacionados à questão médica e terapêutica: “EF corretiva”, “Ginástica Corretiva”, “EF Preventiva”, “EF Ortopédica”, “EF Reabilitativa” e “EF Terapêutica” (PEDRINELLI E VERENGUER, 2005, p.2-5).

Atualmente se configura na área de EFA, ou ainda da Atividade Motora Adaptada (AMA), e sua importância na escola e no processo inclusivo tem aumentado sobremaneira, em função de suas contribuições para a inclusão escolar do PCNE.

Hoje, muito mais do que terapia, a área dos esportes adaptados e da EFA caminha também para o alto rendimento (GORGATTI E DA COSTA, 2005); além de ser um importante elemento educacional para as PCNE, tanto em ambientes de instituições especializadas quanto na escola inclusiva que começa a se estruturar em nossas sociedades atuais (STAINBACK E STAINBACK, 1999).

As atividades físicas são estimuladas e sistematizadas no âmbito educacional, tanto na escola quanto nas instituições especializadas ao atendimento de PCNE, nas quais a EF têm atenção especial dentre as atividades institucionais, devido a sua riqueza de estimulação e possibilidades de desenvolvimento para as PCNE´s.

A EFA busca incluir efetivamente a PCNE no ambiente educativo, respaldada também por critérios legais, novos valores sociais (inclusão, diversidade, respeito às diferenças e cidadania da PCNE) e princípios éticos e morais.

Mesmo assim, o segmento de esportes adaptados carece de divulgação e significados condizentes com a questão inclusiva (GORGATTI E GORGATTI, 2005).

É o que afirma Silva e Carmo (2002, p.18) “à guisa de exemplificação, poderíamos dizer que os defensores da EFA, contraditoriamente, sempre defenderam e apoiaram as políticas inclusivistas, porém realizaram práticas segregadoras”.

Nos dias de hoje, inclusive, até o termo “adaptada” tem sido questionado, pois ao se trabalhar com PCNE, podemos ter como foco dois aspectos: as deficiências e as características rotulantes e limitadoras da deficiência destes indivíduos; ou as potencialidades latentes e as possibilidades criativas e diferenciadas de adaptação da PCNE (SACKS, 1995; PEDRINELLI E VERENGUER, 2005).

Block e colaboradores (1994) traz diversos estudos a respeito da apropriação da inclusão na perspectiva do desenvolvimento social e motor, especificamente no que tange a EF, e em especial a EF escolar. Nestes estudos, ressalta-se a importância da questão atitudinal, tanto na perspectiva do aluno com necessidades especiais (PCNE), quanto na perspectiva docente. Ao se depararem com alunos que são PCNE´s (com deficiências), exigem-se dos professores, atitudes inclusivas e adequações para que a inclusão efetivamente ocorra.

Em uma revisão bibliográfica de modelos organizacionais (BLOCK e COLABORADORES, 1994) que atuam como facilitadores da inclusão, uma coisa é certa: para que a inclusão tenha êxito e traga resultados, é preciso engajamento; adequações; e que todos os setores envolvidos no processo educacional tenham envolvimento e comprometimento com o processo e o desafio de execução da inclusão social (pais, familiares, alunos e alunas, professores, funcionários, governo e comunidade).

Figura 05- Estudantes de EF em atividades com PCNE´s. Grupo de Estudos Pedagógicos em Atividade Motora Adaptada (GEPEAMA) na FEF-Unicamp (2004). Fonte: GEPEAMA, FEF/Unicamp (2005)- Arquivo de fotos do grupo de estudos. Cedido pelo Prof. Dr. Ciro Winckler de Oliveira Filho e encontrado em Venditti Jr (2005).

Pode-se atualmente avaliar a evolução da inclusão social de PCNEs através da participação efetiva das mesmas nas atividades físicas e as diversas situações com as quais nos deparamos com o contato com estes públicos em nossa atuação profissional.

Costuma-se afirmar entre os profissionais de EFA que as PCNE´s estão “começando a sair de seus esconderijos”, buscando cada vez mais a inclusão social, os direitos, deveres e a cidadania no convívio social. E a EF permite diversas oportunidades a estes indivíduos, que muitas vezes expandem o caráter puramente motor e físico do universo das práticas corporais, com suas atividades e riqueza de conteúdos.

Felizmente, estamos deixando para trás o paradigma que há muito cerceia a EF e os Esportes, no qual se buscava unicamente a aptidão física, o rendimento e a performance. Logicamente, o mesmo paradigma é ainda vigente, porém não é mais o único e nem tampouco o mais forte dentro de nossa área de atuação.

A EF possui dentro de seu universo e conteúdo das práticas físicas, imensas possibilidades nas questões estéticas, simbólicas, social, psicológica e educacional. Assim,

podemos perceber o esporte e a atividade física como um universo que permita o desenvolvimento humano e global de indivíduos com necessidades especiais (VENDITTI JR, 2005).

Apesar das grandes mudanças na história percorrida pela EF ao decorrer das últimas duas décadas no Brasil (CASTELLANI FILHO, 1993; 1998), precisamos lembrar que ainda existem problemas das diferentes ordens e formas a serem superados, sobretudo no ensino e pesquisas voltados à PCNE. São poucos os professores de EF que não possuem dúvidas em relação às possibilidades de trabalho com as PCNE´s (SILVA, 2004).

Esta nova tendência inclusivista no cenário político brasileiro deixou os dirigentes educacionais e os agentes pedagógicos (professores e professoras) confusos perante a obrigação de trabalhar simultaneamente, no mesmo espaço e tempo de aula, com alunos que apresentam as mais diferentes formas e habilidades (ou competências).

Diante desta nova perspectiva, o desgastado ideário de igualdade começa a ser deixado de lado e surge um novo discurso hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram e eram desconsideradas pela maioria dos educadores (CARMO, 2002).

Block e colaboradores (1994) propõe que são necessárias modificações instrucionais para o ensino inclusivo. Estas modificações incluem o incentivo à aprendizagem cooperativa; instruções diretas e individualizadas; modelos e estratégias inovadoras de intervenção que atendam às necessidades especiais dos alunos PCNE´s; além de educação do movimento, especificamente dos conteúdos e possibilidades da EF.

Principalmente o item da aprendizagem cooperativa parece influenciar na inclusão de alunos PCNE´s nas aulas de EF escolar. Já as instruções diretas (cuidados e segurança, instruções assertivas e materiais adaptados) envolvem toda a didática e pedagogia do movimento (domínios, conhecimento e habilidades para ensinar a EF por parte do professor) para oferecer diversas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades por estes públicos.

Hoje, encontramos na inclusão social (*full inclusion*) a etapa que considera o PCNE como indivíduo já integrado às questões e ambiente social, sendo necessário agora que ocorra o estímulo das potencialidades dos mesmos, através de oportunidades, possibilidades de atividades e adequações ou adaptações às configuram em condições especiais e

diferenciadas, mas não mais prejudicados em relação aos indivíduos sem estas necessidades especiais, nem tampouco subjugados ou discriminados em razão de suas deficiências e/ou incapacidades. [9]

Neste panorama surge a importância da preparação dos profissionais de EF para atuação com PCNE´s, visando os diversos eixos de sua formação e espaços para discussão e análise para o processo inclusivo na EF e suas transformações. A figura 06, a seguir, retrata uma vivência em capoeira, na qual o respeito e convívio com as diferenças é estimulado e integrado. Este é o novo paradigma da diversidade humana.

Figura 06- Apresentação de capoeira com alunos e alunas com necessidades especiais (deficiência mental e física). Fonte: Silva (2005). Acesso: www.sentido.com.br

[9] Segundo Cidade e Freitas (2002) a grande maioria dos professores, que hoje atua na escola, não recebeu formação satisfatória para sua participação no processo de inclusão. Isso se deve à tardia oficialização da EFA, que prevê a atuação do profissional junto às PCNE´s, nos currículos da graduação em EF, que só se deu por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, ao final dos anos 80 (1987).

2 - Teoria Social Cognitiva (TSC), Agência Humana, Auto-Eficácia e suas Fontes de Formação

2.1. CONCEPÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA NA AGÊNCIA HUMANA E TSC

"Para se conhecer um fenômeno,
há que se dar-lhe a volta..."
(JOSÉ SARAMAGO)

A auto-eficácia, anunciada em Bandura (1986, p.03), é um mecanismo cognitivo dentro da Teoria Social Cognitiva (TSC), que media as relações entre comportamento e motivação, participante de um auto-sistema subjetivo complexo, que mais adiante podemos identificar como Agência Humana.

A auto-eficácia percebida se afirma como a "*crença nas capacidades individuais em organizar e executar os cursos de ação necessários para a produção de determinado feito ou realização"* (BANDURA, 1997, p.03).

O constructo de auto-eficácia foi postulado por Bandura (1977, 1986, 1997) e tem se constituído em uma importante contribuição nas diferentes dimensões do comportamento humano e em diferentes áreas de estudo da atividade humana, por exemplo, na saúde, esportes, organizações e educação (POLYDORO E COLABORADORES, 2004).

A auto-eficácia passa a ser fundamental na compreensão dos fatores influenciadores de determinadas ações ou comportamentos, dentre eles: a escolha de tarefas e seleção; o esforço empregado nas tarefas; o grau de persistência diante de falhas ou estímulos aversivos. Daí sua importância também no processo motivacional do professor e de escolha de atuação na prática docente.

O nível de motivação presente nas ações humanas influencia as preferências e a escolha de atividades, bem como a persistência, esforços e a qualidade da performance" (SINGER e ORBACH, 1999, p. 167). Assim sendo, vamos conhecer o referencial teórico que permite a interpretação do constructo da auto-eficácia e suas relações com teoria da motivação para realização, para assim compreendermos as escolhas e interesses na ação docente em EF.

De acordo com Bandura (1997, p. 02), "A capacidade para produzir respostas e resultados desejados e prevenir os indesejados, sobretudo, promove um poderoso incentivo para o desenvolvimento e exercício do controle pessoal".

Rocha (2009) enfatiza que Bandura (1999) já destacava que ao exercerem influência em esferas sobre as quais podem impor controle, os indivíduos são mais capazes de realizar estas intenções desejadas e evitarem o indesejado, mediante a agência humana

(BANDURA, 1999; 2001) e o determinismo recíproco (BANDURA, 1978b; 2008), que daria suporte e pode explicar os fenômenos psicossociais em vários níveis de complexidade dentro da trama de aspectos pessoais (variando da dimensão do desenvolvimento intrapessoal até o interpessoal – ou seja do micro ao macroscópico), sociais e comportamentais.

A figura 07, a seguir, ilustra os fatores envolvidos no determinismo recíproco, proposto por Bandura (1986), em sua TSC:

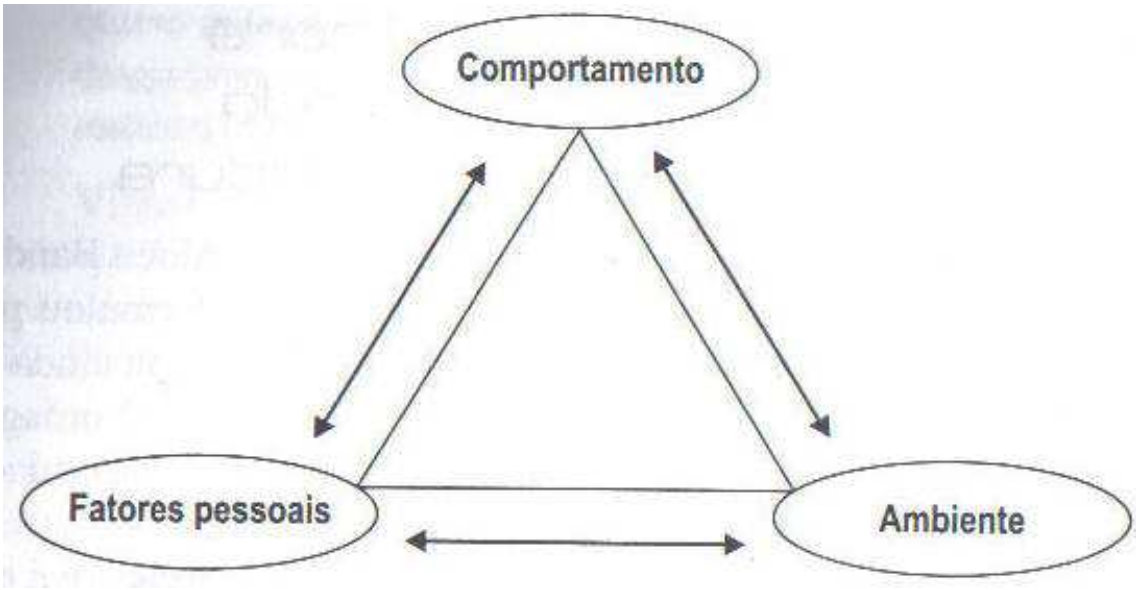


Figura 07 – Esquema representativo da Reciprocidade Triádica (BANDURA, 1997, p.06) e determinismo recíproco (BANDURA, 1978, 1986, 2008). Interação entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais, além da interdependência entre os mesmos. Este constructo é uma das premissas teóricas para a compreensão da TSC de Bandura (1986). Encontrado em AZZI e POLYDORO (2006, p. 18).

Escolhendo um modelo teórico

Existem muitas teorias que se propõem a explicar o comportamento humano. Estas diferentes teorias trazem em seus arcabouços teóricos diversas concepções da natureza humana (BANDURA, 1986). Inserido em um conjunto de autores citados por Hall e colaboradores (2000), Bandura havia notado lacunas e incógnitas na teoria comportamental (Behaviorismo de Skinner, 1974), pois os aspectos cognitivos individuais eram ignorados e não explicados pelo eixo das teorias de aprendizagem social... Para ele estas teorias ainda estavam incompletas.

Mas a grande falha teórica destas teorias estaria no fato de que são somente eficientes em interpretar comportamentos que já tenham acontecido, não sendo consistentes em prever comportamentos futuros, ou preditivos. Segundo Bandura (1986, p.3), "quase todas as teorias conseguiam explicar as coisas somente após os fatos" serem consumados.

De acordo com Azzi e Iaochite (2001), o pensamento de Bandura:

> [...] tem evoluído muito ao longo dos anos e o processo de transformação de suas idéias pode ser acompanhado através dos trabalhos por ele publicados. Seus trabalhos mais recentes têm encontrado repercussão em diversas áreas do conhecimento, por exemplo, na saúde em geral e na educação física em particular. Na área da atividade física, o conceito de auto-eficácia elaborado por Bandura, tem encontrado muita repercussão.

Bandura (1986) assume outras perspectivas com foco na análise causal, considerando desde os mecanismos internos até a causalidade recíproca (bidirecional) entre os fatores pessoais e ambientais (internos e externos).

E complementa: "Eventos futuros não são determinantes do comportamento, mas suas representações cognitivas podem ter um forte impacto causal na ação presente" (BANDURA, 1986, p. 19).

Bandura abre as fronteiras da Teoria da Aprendizagem Social com alguns princípios (até então inovadores): a aprendizagem observacional e reforçamento vicariante (experiências que o indivíduo observa outrém e também se coloca ou se imagina no lugar deste outrém).

Ele acrescenta a importância do intercâmbio cultural na transmissão de costumes e comportamentos sociais e competências complexas muito mais intensamente através destas experiências vicariantes, de observação e aprendizagem social, além da auto-regulação;

todas fundamentais para adaptação em situações adversas e nas dinâmicas das relações sociais.

Começa portanto a se esboçar a origem da Teoria Social Cognitiva (TSC), eixo teórico no qual se baseia o presente estudo. A TSC considera os pressupostos e influências do ambiente externo e social, mas utiliza-se da integração destes estímulos associados aos mecanismos internos de cognição e auto-regulação.

A TSC - Teoria Social Cognitiva

> A teoria que nega que os pensamentos podem regular nossas ações não está pronta para a explanação do complexo comportamento humano (BANDURA, 1986, p.15).

A constituição da Teoria Social Cognitiva (TSC) compõe-se, portanto, de diversas considerações a respeito dos fenômenos psicológicos, não se contrapondo a princípios do comportamentalismo ou "behaviorismo" (SKINNER, 1974). E o processo cognitivo é parte de uma rede de processos intrincados, que Bandura (1986) vai analisar a fundo, estabelecendo a teoria que define como TSC.

> Realmente, diferentes teorias propõem diversas listas de motivadores, alguns contendo uma série de mecanismos genéricos, outros são envolvidos por um conjunto variado de mecanismos específicos (BANDURA, 1986, p.2).

É aqui, portanto, que podemos compreender a TSC como esta matriz teórica global, caracterizada como uma teoria psicológica que estuda o indivíduo e sua personalidade, além de toda a funcionalidade e organização existencial deste sujeito, caracterizada como o funcionamento humano – ou "*human functioning*" (BANDURA, 1986, p.49).

Também se faz necessário citar que ao compreender a regulação de nossas ações e comportamentos, a TSC se aproxima sobremaneira da proposta da Teoria da Ação de NItsch (1985; 1986; 1995; 2009; e NITSCH E ALLMER, 94), que destaca também a importância da auto-motivação e serve de base para a fundamentação da Motivação para a Realização, que será exposta nesta obra.

Sendo a TSC uma grande matriz, através da derivação de seus pressupostos e premissas teóricas, surgem teorias secundárias que têm como foco fatos ou fenômenos

específicos dentro das questões da personalidade, tornando-se autônomas e ganhando forma à medida que vão sendo delimitadas como focos de estudo. É este o caso dos estudos aprofundados em auto-regulação, auto-eficácia e aprendizagem observacional, por exemplo.

Estes conceitos derivam dos pressupostos descritos na TSC que a caracterizam como uma linha teórica dentro das teorias da personalidade. Como já ressaltado na justificativa, a TSC permite um referencial teórico com sustentação, força e concisão de uma teoria psicológica, englobando os aspectos de demonstrar força preditiva; seus métodos empregados são capazes de provocar mudanças efetivas no comportamento humano (afeto, pensamento e ação); e a mesma (TSC) deve também identificar os determinantes do comportamento humano, além dos mecanismos de intervenção pelos quais estes produzem seus efeitos e conseqüências. (BANDURA, 1986, p.3).

Em 1977, com a publicação de *Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, Bandura (1977) identifica o elemento precursor da auto-eficácia, que foi muito importante para a teoria social cognitiva: as auto-crenças, fechando portanto os elementos norteadores da TSC.

Outros elementos presentes dentro da teoria seriam a auto-regulação, a aprendizagem por modelos e observação e as capacidades humanas fundamentais, que serão destacadas, a seguir, visualizados na figura 08.

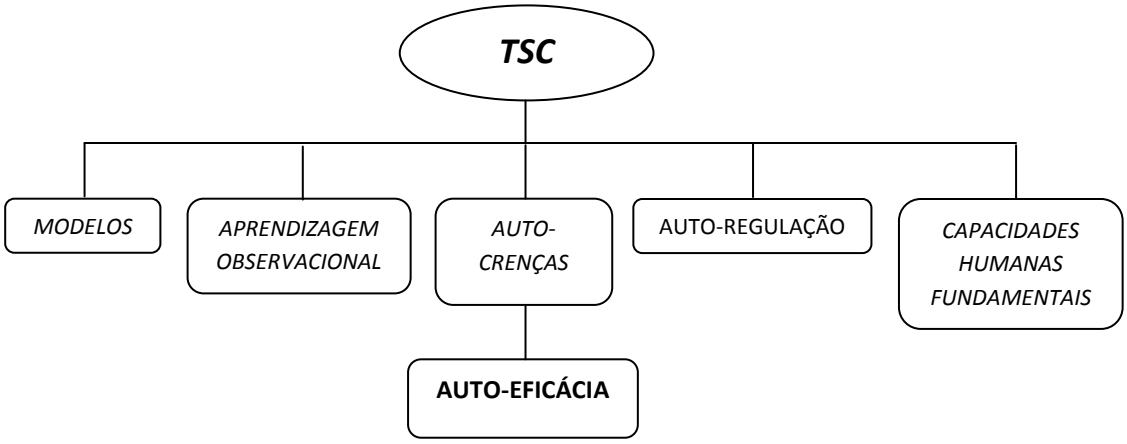


Figura 08 – Esquema didático dos constructos envolvidos na TSC: influência dos modelos; aprendizagem observacional; capacidades humanas fundamentais; auto-regulação; fechando com as auto-crenças, nas quais a auto-eficácia parece e passa a ser um constructo chave para a compreensão da perspectiva da agência humana (BANDURA, 1986).

Com a publicação de *Social Foundations of Thought and action: a social cognitive theory* (1986), Bandura avança na idéia do "funcionamento humano" (*human functioning*) que agrupa e harmoniza os constructos levantados até então como diferenciais e fundamentais nesta teoria: padrões cognitivos centrais, experiências vicariantes, auto-regulação e processos reflexivos para adaptação humana e mudanças.

2.2. AGÊNCIA HUMANA NA ABORDAGEM SOCIAL-COGNITIVA

O ESPELHO

"Se a luz de repente falha e o ar lhe parece faltar, lembre-se que seus pés sabem a saída, assim como souberam por onde entrar. É com os passos marcando o ritmo que sua cabeça pode voar mais alto... São os pés firmes no chão, que começam todo o salto... Às vezes, tropeçarás... E a noite chegará por antecipado. Levante-se! E mantenha-se em pé. A vontade tem pernas mais largas que o medo. Deixe que o critiquem, que o irritem e que falem... Tudo que você precisa fazer é: ... continuar se movendo!" [10]

Dentro da perspectiva da teoria social-cognitiva, as pessoas podem se auto-organizar, ser proativas[11], reflexivas e auto-reguladas de uma maneira mais complexa e integral que organismos padronizados e orientados simplesmente por forças (estímulos e influências) ambientais ou conduzidas por impulsos internos ocultos e/ou secretos (BANDURA, 1986; 2001).

De acordo com a TSC, cada indivíduo possui um auto-sistema que o permite exercer uma avaliação sobre o controle que exerce sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações (BANDURA, 1986). Já aqui, podemos adiantar que o autor aponta possíveis mecanismos de auto-motivação dos indivíduos (SAMULSKI, 1985). Auto-motivação esta que pode gerar motivação intrínseca, que trataremos mais adiante, na tese.

Este sistema providencia referências mecânicas e um conjunto de sub-funções para perceber, regular e avaliar o comportamento. Estes resultados são provenientes da interação entre esse sistema e as influências do ambiente.

---

[10] Comercial publicitário "Johnnie Walker – O espelho", a respeito da auto-motivação e reflexões subjetivas. (1:01 minuto). Acesso: http://www.youtube.com/watch?v=cLx3XE6kgOk . Um cantor no camarim se olha no espelho e estabelece um diálogo consigo mesmo, refletindo e se concentrando, antes de tomar a decisão de entrar no palco e trabalhar.

[11] A capacidade de um indivíduo ser proativo caracteriza-se pelo fato de justamente possuir autonomia necessária para o gerenciamento humano e a administração dos próprios cursos de vida. E também valida a questão da efetividade da tríade do determinismo recíproco, na qual os fatores pessoais, comportamentais e ambientais são relacionados e sistematizados através deste agenciamento humano das ações e comportamento (BANDURA, 2001).

Agência Humana

"[...]pessoas podem exercer influência sobre o que fazem"
(BANDURA, 1997, P.3)

Antes de iniciar-se a apresentação da Agência Humana e seu papel regulador de comportamentos e motivação, voltemo-nos à frase inicial deste sub-capítulo e à figura 09 que traz mais uma situação de nossa personagem Mafalda e a amiga Susanita, administrando seus cursos de ação e planejando as ações.

Figura 09 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p.26). Relações a respeito da interação entre os fatores da reciprocidade triádica e a complexidade da Agência Humana, que será tratada neste tópico para o gerenciamento e agência da própria vida, planos de ação, motivações e comportamento.

De acordo com Bandura (1997), dentro da compreensão do agenciamento humano, termo que tomamos a liberdade em utilizar também em sua forma original - human agency[12]- precisamos compreender também que existe uma interação de fatores pessoais, comportamentais e ambientais.

Para Bandura (1986, p.1), há teóricos que defendem que os humanos possuem capacidades para o "auto-direcionamento"; outra terminologia adequada seria o auto-gerenciamento. Todas estas conceituações buscam explicar a complexidade da autonomia do funcionamento humano.

Bandura acredita nas capacidades do auto-gerenciamento, desenvolvendo eixos paradigmáticos que alimentam a idéia de "como as pessoas podem afetar suas próprias motivações e ações pela auto-influência" (BANDURA, 1986, p. 1).

[12] Entender *human agency* ou agência humana como formas de auto-intervenção ou autonomia que os indivíduos possuem sobre seus comportamentos, ações e tomadas de decisões. Doravante, consideraremos o termo equivalente em português, como este processo de auto-intervenção e agenciamento dos planos de ação, comportamentos e tarefas (VENDITTI JR e WINTERSTEIN, 2010; 2010b). Acesso: www.efdeportes.com , http://www.efdeportes.com/efd145/teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm , http://www.efdeportes.com/efd144/ensaios-sobre-a-teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm em 10-07-2010.

A TSC é enraizada na visão deste agenciamento humano ou do evento “agência humana”. Neste agenciamento, “[...] os indivíduos são agentes proativamente engajados nos seus próprios desenvolvimentos e podem fazer com que certos resultados aconteçam pelas suas ações” (PAJARES, 2003, [n.p.]).

E é dentro desta Agência Humana que as auto-crenças, dentre estas a auto-eficácia, exercem forte papel influenciador para que os indivíduos sejam seus próprios agentes e gerenciadores proativos, engajados em seus cursos de vida e desenvolvimento, executando suas transformações e permitindo que ocorram eventos a partir de suas próprias ações (PAJARES, 2003).

As auto-crenças permitem que os mesmos exercitem o controle e avaliação de seus pensamentos, sentimentos e ações, pois “… aquilo que as pessoas pensam, acreditam e sentem, afeta como eles se comportam” (BANDURA, 1986, p. 25).

Pode-se afirmar que as pessoas são seus próprios contribuidores (colaboradores) para este agenciamento complexo e também não fogem de serem os determinantes destas interações e do resultante agenciamento.

Para Bandura (1997), as pessoas tentam desenvolver cursos de ação para atingirem suas metas ou propósitos. Ora, estas tentativas pessoais estão repletas de noções muito “nebulosas” (BANDURA, 1997, p.3) de como as escolhas subjetivas orquestram todos os eventos neurofisiológicos para despender esforço e persistência às ações, que também são fatores fundamentais no processo motivacional destes indivíduos (WINTERSTEIN, 1994).

Uma característica importante na Agência Humana está na questão de sua intencionalidade. È preciso distinguir a diferença entre a(o) produção (produto) pessoal da ação voltada à expectativa almejada e os efeitos que desencadeiam aquele curso de ação, as conseqüências produzidas pelo curso de ação escolhido.

O exercício da Agência se refere exatamente a estes atos produzidos intencionalmente, destacando, portanto, características como a autonomia (presente neste agenciamento ou “*management*”), a motivação e a responsabilidade pelas ações e tomada de decisões.

Esta responsabilidade e as tomadas de decisões podem originar o que conhecemos como intencionalidade da ação. E a mesma intencionalidade também se destaca na teoria da Ação de Nitsch (1985, 2009), sendo que o autor destaca estes mecanismos como princípios intencionais.

Bandura (1997, p.3) nos lembra que ações voltadas a servir um certo propósito podem causar uma série de diferentes coisas (eventos) para acontecer, que não somente aquele propósito almejado. Bandura (1997) chama a atenção para a questão de que os efeitos (ou resultados, para serem melhor compreendidos) não são as características dos atos "agentivos", mas sim conseqüência deles.

Ao relacionar a TSC e o movimento humano, Dobranszky (2000) ressalta que a TSC não corrobora com a afirmação de que um determinado desenvolvimento ou domínio não possa ser modificado, devido aos traços da personalidade dos indivíduos, pois "[...] existem influências sociais, econômicas, políticas e tecnológicas sobre os alunos, atletas, e até mesmo sobre nós os professores" (DOBRANSZKY, 2000, p. 137), ou outros grupos de profissionais liberais.

Daí a necessidade de adotar a TSC, a Agência Humana com as capacidades humanas fundamentais, e a aplicação do constructo da auto-eficácia como meus pressupostos teóricos, uma vez que é intuito se utilizar da força preditiva da TSC para uma melhor compreensão da atuação docente em EF, e em especial da EF adaptada (EFA).

2.3. AS 05 CAPACIDADES HUMANAS FUNDAMENTAIS DA TSC

> As pessoas devem desenvolver suas capacidades básicas [...] e devem continuar a aperfeiçoar (“mastery”) novas competências para assim atender e superar as mudanças e demandas adaptativas ao longo de seus cursos de vida (lifespan). (BANDURA, 1986, p.20).

Dentro dos pressupostos teóricos da TSC, Bandura (1986, p. 18) destaca 05 grandes capacidades, necessárias à compreensão dos mecanismos que influenciam a agência humana e o funcionamento humano. São elas:

- *capacidades de simbolização ou capacidades simbólicas;*
- *capacidades de pensamento proativo ou preditivo (previsão e antecipação);*
- *capacidades vicariantes;*
- *capacidades auto-regulatórias;*
- *capacidades auto-reflexivas.*

Rocha (2009, p. 22) apresenta um modelo gráfico (figura 10, a seguir) deste conjunto de capacidades básicas do ser humano, importantes na agência humana, proposta por Bandura (1986, 1997). Este modelo se encontra também desenvolvido em Navarro (2007, p.72), nesta obra que trata exclusivamente da auto-eficácia docente.

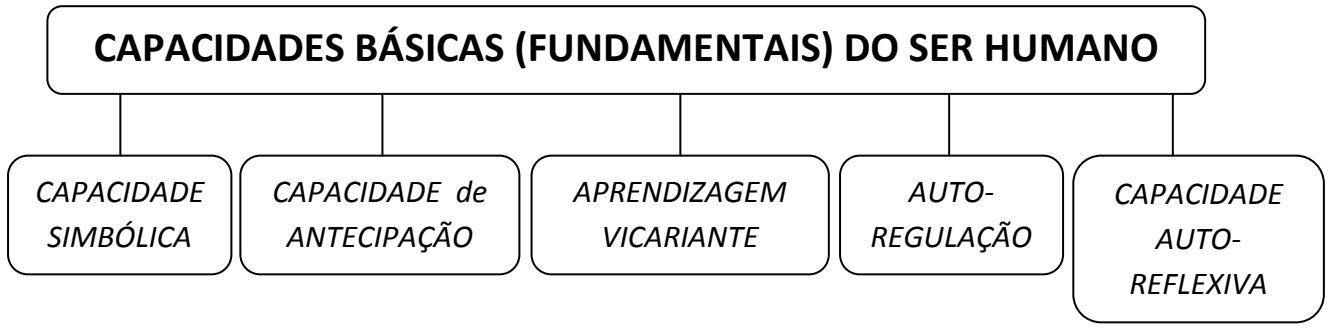


Figura 10 – As capacidades humanas fundamentais do Ser Humano (BANDURA, 1986, 1997), destacada também em Prieto-Navarro (2007) e em Rocha (2009), que desenvolveu o modelo de representação gráfica acima. Dentre as capacidades básicas do ser humano, podemos encontrar as capacidades de simbolização, as de predição ou antecipação, a aprendizagem vicária, além das capacidades de auto-regulação e auto-reflexão. Adaptado do modelo de Rocha (2009, p.22).

Capacidades simbólicas

O homem tem a capacidade de utilizar diversos símbolos (BANDURA, 1986), que tangem virtualmente diversos aspectos da vida humana, sendo os mesmos dotados de poderosos significados para alterar, transformar e adaptar seu ambiente e comportamentos.

É através dos símbolos que os humanos similarmente dão significado, forma e continuidade para as experiências que eles vivenciam (BANDURA, 1986). É também através dos símbolos que o homem tem a habilidade de comunicação com seus pares, criando diferentes códigos de linguagem e transmitindo conhecimentos. A figura 11 abaixo ilustra uma situação cotidiana entre pai e filha, que reforça a questão das capacidades simbólicas e da linguagem nas relações humanas.

Figura 11 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p.375). A importância da linguagem e da capacidade simbólica na agência humana. Situação cotidiana: diálogo entre pai e filha, destacando as capacidades de simbolização e os mecanismos cognitivos que influenciam na linguagem e na comunicação humana.

Segundo Rocha (2009, p. 23), estas capacidades “permitem ao ser humano conferir significado ao ambiente em que se desenvolvem, construir possíveis vias de ação, antecipar o curso das mesmas, adquirir novos conhecimentos através da reflexão pessoal e da comunicação com outros”.

Para Bandura (1986), estes símbolos associados aos diversos conhecimentos adquiridos, facilitam às pessoas as possibilidades de criarem cursos de ação inovadores e diferenciados. São os símbolos e esta capacidade de simbolizar que permitem ao homem armazenar e organizar as informações necessárias para escolher respostas comportamentais futuras e modelar diversas condutas a serem observadas e aprendidas (BANDURA, 1986; 1997).

Juntamente à questão do simbolismo humano, podemos destacar a influência do processo criativo, da criatividade em gerar diversos cursos de ação, selecioná-los e utilizar o

curso mais adequado à situação, descartando os não-aceitáveis.

Capacidade de Previsão e Antecipação - Pensamentos Preditivos

Para Bandura (1986), as pessoas não reagem pura e simplesmente, de maneira imediata ao seu meio ambiente e seus estímulos. Elas antecipam as conseqüências desejáveis e também as indesejáveis de suas ações prospectivas, estabelecendo suas metas e planejando cursos de ação para futuros eventos (figura 12).

Figura 12 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p. 376). A Capacidade de antecipação ou os pensamentos predittivos são fatores que atuam na Agência Humana.

A previsão- ou, melhor ainda, a predição- enraizada nas atividades simbólicas do homem, pode apoiar comportamentos considerados previsíveis, ainda quando as condições presentes não sejam especialmente conduzidas a eles. As previsões ou predições são, portanto, produto da ideação geradora e reflexiva a respeito dos cursos de ação a serem executados.

Rocha (2009) utilizou o termo Capacidades de Antecipação. Neste conjunto de capacidades, as pessoas além de reagirem ao contexto que as rodeia, através da mediação simbólica, também se auto-regulam e fazem ajustes ou adaptações justamente por possuírem esta capacidade de antecipação.

As predições são traduzidas e sintetizadas em ações juntamente com o auxílio de mecanismos auto-regulatórios:

> Pelo exercício da previsão, pessoas se auto-motivam e guiam suas ações antecipatoriamente.(...) Eventos futuros não são determinantes de comportamentos, mas suas representações cognitivas podem ter um forte impacto causal na ação presente (BANDURA, 1986, p. 19).

Capacidades vicariantes

> [...] todos os fenômenos relacionados à aprendizagem podem ocorrer vicariantemente, ou seja, por observação de comportamento de outros e suas conseqüências para estes. (BANDURA, 1986, p. 19)

Através desta capacidade de aprendizagem observacional, acredita-se que as pessoas adquiram maneiras de geração e regulação de seus próprios padrões comportamentais sem a forma da experimentação direta (experiências efetivas de realização), sendo fundamental para o desenvolvimento e sobrevivência humanos. Esta é, portanto, a proposta de Bandura: que se estude minuciosamente a capacidade de observação do homem e suas contribuições na aprendizagem, assim como as influências no comportamento. A figura 13 ilustra a importância da aprendizagem por modelos e as capacidades vicariantes do ser humano.

Modelação

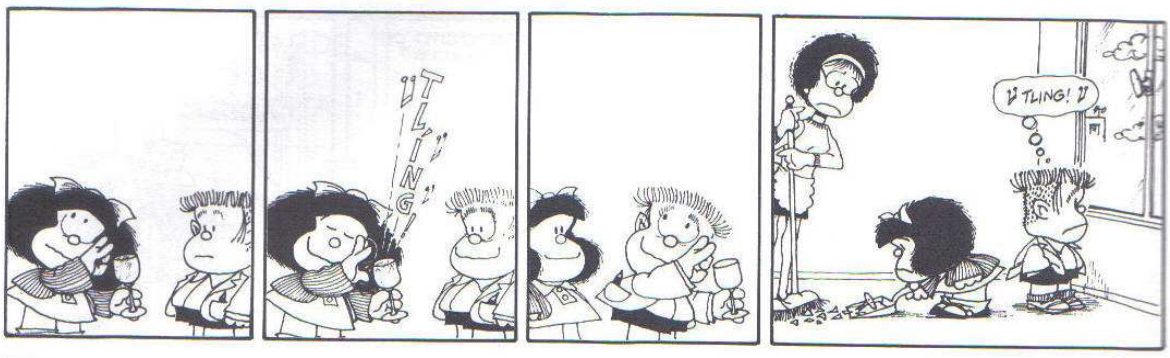


Figura 13 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p.328). A influência dos modelos e da aaprendizagem social por observação, presente na agência humana, através das capacidades vicariantes.

A partir da observação do comportamento de terceiros (figura 14), o indivíduo pode derivar regras para seu próprio comportamento, codificando-as para usá-las em situações futuras, como guia para atuação (BANDURA, 1986).

O termo genérico modelação caracteriza-se por processos psicológicos de comparação, sendo que o componente básico desses processos é a observação (BANDURA, 1986) e a imitação.

Algumas habilidades complexas podem ser assimiladas simplesmente através da ajuda da modelação. Bandura (1986) afirma ser de muita importância para o professor conhecer o princípio da modelação, tanto para organizar o ensino a partir dele quanto para

prestar atenção às situações incidentais a que se expõem os alunos (aprendizes)- crianças e/ou adultos.

A modelação seria a imitação de comportamentos observados, agregada aos componentes cognitivos, tendo como funções a inibição ou aquisição de comportamentos, ou ainda um agente facilitador de ações, considerando inclusive as conseqüências além dos próprios comportamentos aprendidos.

Pode-se concluir então que, para o contexto da TSC, pode-se classificar que o termo modelação como a própria aprendizagem por observação, englobam a imitação e os processos cognitivos nelas envolvidos.

Promove, portanto, a facilitação social e a modelação simbólica, pois a aprendizagem por observação permite a aquisição de regras abstratas, conceitos e estratégias de seleção, ou seja, vai além da aquisição de condutas concretas específicas, trazendo também hábitos, valores e componentes atitudinais.

Capacidades auto-regulatórias

Figura 14 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p.319). A influência das capacidades auto-regulatórias na agência humana. Filipe, amigo de Mafalda, em uma situação escolar, tratando de se agenciar, recrutando diversos mecanismos auto-regulatórios.

Na TSC, outra característica distinta de suas concepções é o papel central que se atribui às funções auto-regulatórias. A maioria de nossos comportamentos é motivada e regulada por padrões internos e reações auto-referentes (avaliações subjetivas) de nossos próprios atos.

Uma vez adotado um critério interno, ocorrem discrepâncias entre a performance (realização) e a norma almejada (metas). Esta discrepância ativa auto-reações avaliativas, que servem para influenciar o subseqüente comportamento. Pode-se concluir, portanto, que um ato ou ação incluem dentre seus determinantes influências auto-produzidas (reguladas subjetivamente). “Funções auto-regulatórias são ocasionalmente utilizadas pelas influências externas e estas simultaneamente apóiam as funções de auto-regulação” (BANDURA, 1986, p. 20).

Capacidades auto-reflexivas

Para Bandura (1986), se há uma capacidade distintivamente humana, esta é a capacidade para auto-consciência reflexiva, dos mecanismos cognitivos conscientes. Uma psicologia sem introspecção não tem subsídios para explicar a complexidade do funcionamento humano, pois é olhando para a própria mente que as pessoas acham um sentido para seus próprios processos psicológicos (BANDURA, 1986).

Estas capacidades permitem que as pessoas analisem suas experiências e pensem sobre seus próprios processos de pensamento. “Pela reflexão de suas variadas experiências e sobre o que sabem, podem derivar conhecimentos gerais sobre eles e sobre o mundo ao redor” (BANDURA, 1986, p. 21). As pessoas não somente se entendem pelas reflexões subjetivas, mas alteram e avaliam seus próprios pensamentos e cognições, através da dinâmica correlação entre os aspectos ambientais, pessoais e comportamentais (tríade do determinismo recíproco).

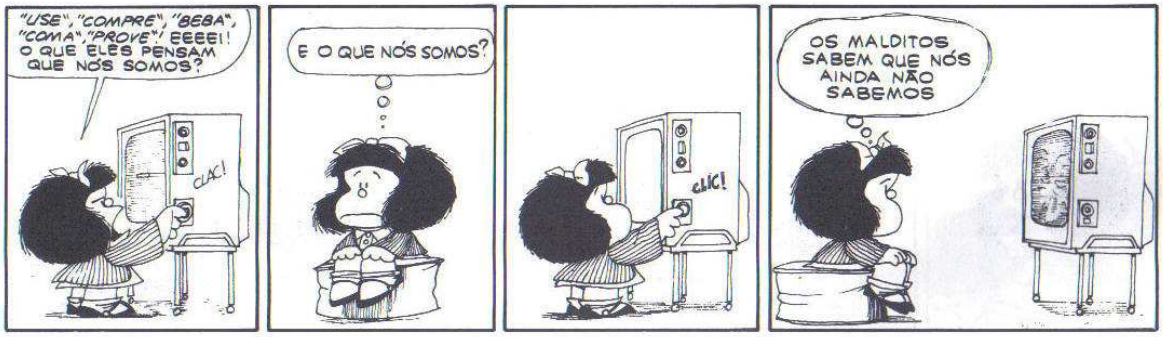


Figura 15 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p.372). A auto-reflexão e análise das experiências vividas incide sobre o pensamento e o comportamento humano.

Analisando o pensamento por conceitos auto-reflexivos, podemos considerar que eles monitoram idéias e pensamentos, atuam sobre eles ou predizem (pré-estabelecem) ocorrências por meio deles; julgam a adequação de seus pensamentos de resultados; além de mudá-los adequadamente (figura 15).

Dentre os tipos de pensamentos que afetam as ações, o mais central ou penetrante são os julgamentos pessoais de capacidades para que os indivíduos lidem efetivamente com diferentes realidades (BANDURA, 1986, p. 21). É aqui que começa-se a destacar a auto-eficácia como um dos principais mecanismos que funciona como mediadora para estas capacidades.

São estas capacidades auto-reflexivas que podem ser entendidas como importantes no

processo de formação docente em EF, estimulando futuros profissionais com capacidades de auto-avaliação e auto-regulação de seus desempenhos e planejamentos de ações docentes

2.4. O CONSTRUCTO DA AUTO-EFICÁCIA – DEFINIÇÕES E FONTES

> "[...] as crenças das pessoas sobre suas capacidades de exercerem controle sobre os eventos que afetam suas vidas" (BANDURA, 1989, p. 1175)

"A Auto-eficácia percebida se refere às crenças de um indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações ou feitos" (BANDURA, 1997, p.3).[13]

A figura 16 traz uma cena corriqueira na qual podemos observar a mediação da auto-eficácia para as ações, atitudes e comportamentos humanos, em que a criança procura responder à demanda situacional e seus pensamentos e capacidades presentes na agência humana a levam a tomarem as decisões destacadas nas tiras a seguir.

Figura 16 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p. 316). A auto-eficácia em ação, nas tomadas de decisão e planejamento de ações e comportamentos, por meio de avaliações, reflexões e convicções pessoais para responderem determinadas demandas sociais.

Convém destacar que estes mecanismos de auto-regulação propostos para a agência humana, na perspectiva da teoria social cognitiva (TSC) podem ser compreendidos como:

> "[...] crenças nas capacidades de mobilizar a motivação, recursos cognitivos e cursos de ação necessários para exercer controle sobre demandas de tarefas e ações" (BANDURA e WALTERS, 1990, p. 316)

[13] "*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*" (BANDURA, 1997, p.3).

O conceito de auto-eficácia tem se constituído em uma importante área de estudos para diferentes dimensões da atividade humana, por exemplo, na saúde, esportes, organizações e educação (POLYDORO E COLABORADORES, 2004).

Bandura (1977; 1982; 1984; 1986; 1995; 1997) vai reunir os conceitos de confiança e expectativas para assim criar um modelo conceitual, que é objeto de estudo deste trabalho: a auto-eficácia. Rocha (2009, p.24) destaca:

> "[...] o constructo de auto-eficácia é um componente ímpar na teoria de Bandura. O autor postula que a iniciação, persistência ou abandono de uma estratégia ou comportamento são particularmente afetados pelas crenças pessoais quanto às suas competências e probabilidade em enfrentar e superar as exigências ambientais"(BANDURA, 1989).

Datas	Definições	Aspecto 1 'Nomenclatura'	Aspecto 2 'Dimensão da subjetividade'	Aspecto 3 'Avaliação da capacidade pessoal'	Aspecto 4 'Ação envolvida'	Aspecto 5 'Foco da ação'
1977	*An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes* (p.193).	Expectativa de eficácia é a	convicção de alguém para	realizar com sucesso a	execução do comportamento requerido para	produzir os resultados.
1982	*Perceived self-efficacy is concerned with judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations* (p. 122).	Auto-eficácia percebida diz respeito aos	julgamentos das pessoas sobre	quão bem podem	executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em prospectiva.
1984	*Perceived self-efficacy is concerned with people's judgments of their capabilities to execute given levels of performance* (p.232).	Auto-eficácia percebida diz respeito aos	julgamentos das pessoas sobre suas	capacidades em	executar	determinados níveis de desempenho.
1986	*Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances* (p.391).	Auto-eficácia percebida é definida pelos	julgamentos das pessoas sobre suas	capacidades em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	obter determinados tipos de desempenho.
1995	*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one´s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations* (p.2).	Auto-eficácia percebida refere-se à	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em prospectiva.
1997	Perceived self-efficacy refers to beliefs in one´s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments (p.3).	Auto-eficácia percebida refere-se às	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	produzir certas realizações.

Roberta Gurgel Azzi e Soely Aparecida Jorge Polydoro

Quadro 02 – Evolução do constructo da auto-eficácia na Teoria Social Cognitiva, extraído de Azzi e Polydoro (2006, p.12). Neste quadro, podemos encontrar as definições propostas por Bandura (1977; 1982; 1984; 1986; 1995; 1997) e as evoluções e alterações no constructo. Para a presente pesquisa, definimos como conceito padrão a última versão proposta de Bandura (1997).

De acordo com Azzi e Polydoro (2006), houve algumas reformulações do conceito da auto-eficácia. Inclusive, muitas nomenclaturas podem ser encontradas, referindo-se ao mesmo constructo aqui estudado.

O quadro 02, anteriormente exposto, traz a “evolução da formulação do constructo da auto-eficácia a partir de alguns trabalhos de Bandura, já que foram incorporadas alterações em sua definição ao longo da evolução da Teoria Social Cognitiva” (AZZI e POLYDORO, 2006, p.11-12).

Os indivíduos executam uma ação, interpretam os resultados de suas ações e usam estas informações para criar e desenvolver convicções sobre suas capacidades para empenhar comportamentos subseqüentes com domínios similares e condizentes com as convicções criadas (PAJARES, 2004). Vale ressaltar que “auto-eficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias” (BANDURA, 1997, p.37).

A percepção da auto-eficácia, dentro da lógica da TSC, tem papel central nas estruturas causais que norteiam a teoria, uma vez que “crenças de (auto-) eficácia afetam a adaptação e a mudança, não somente de maneira direta, mas por intermédio de seu impacto em outros determinantes” (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008, p. 79).

Rocha (2009) reafirma esta colocação e discorre que estas convicções afetam o funcionamento cognitivo de maneira complexa, nas relações entre as ações conjuntas e o processamento de informação, além de interferir no processo de motivação. Segundo a autora, “tais crenças determinam o nível de motivação, tal como se reflete na quantidade de esforço empregado para alcançar um objetivo e o tempo que persistirão face aos obstáculos” (ROCHA, 2009, p. 25).

Dentre as auto-crenças que os indivíduos fazem uso para avaliar o controle sobre seu ambiente, estão inseridas as convicções de auto-eficácia. São as expectativas advindas da auto-eficácia, ou seja, o quanto este sujeito se considera capaz de executar os comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos, sem desistir no processo (BZUNECK, 2000) as responsáveis para a elaboração destas auto-percepções individuais e seus mecanismos de auto-crenças.

A auto-eficácia é muito confundida e até mesmo definida como uma forma de auto-confiança específica à determinada situação, sendo que:

> [...] parcialmente embasadas em auto-percepções de eficácia que elas(as pessoas) escolhem o que fazer, com quanto de esforço investir e por quanto tempo persistir face a resultados desfavoráveis e se as tarefas estão sendo atingidas de maneira ansiosa ou pessoalmente asseguradas (BANDURA, 1986, p. 21).

Esta auto-eficácia percebida seria *um julgamento* (uma hipótese avaliativa) a respeito da própria capacidade, da adequação das habilidades e sua melhor utilização para solucionar problemas, conseguir determinado desempenho ou resultado.

Veremos mais adiante que na teoria do Motivo de Realização, os motivos são "constructos hipotéticos" que buscam explicar os comportamentos, enquanto que o constructo da auto-eficácia também se desenvolve como uma hipótese avaliativa acerca das capacidades e competências individuais. Este aspecto é interessante para começarmos a fazer as relações entre os dois processos: motivacional e das auto-convicções.

Bandura (1977) traz a sugestão de que a auto-eficácia seria um formato específico de auto-confiança, e que esta, por sua vez, seria um conceito mais global e genérico.

As auto-crenças, estão mais relacionadas a determinada situação ou evento, sendo portanto a convicção de que uma pessoa é competente e pode fazer tudo o que precisa ser feito numa situação específica, não somente uma afirmação do nível de capacidade, mas também a certeza e o grau de convicção nesta crença.

George e Feltz (1995) também se aproximam do que já fora discorrido anteriormente no texto, por Bandura (1997): definem que a auto-eficácia não se refere às habilidades próprias em si mesmas e sim aos julgamentos de valor sobre o que um indivíduo pode fazer com suas próprias habilidades.

Manzo (2002, p. 250) partilha a idéia de que "a auto-eficácia não esteja diretamente ligada às habilidades do indivíduo, mas sim à sua avaliação subjetiva", que o sujeito realiza considerando o que ele (ou ela) pode/consegue fazer com qualquer habilidade que ele (ou ela) possua.

Compreendendo melhor, nestas definições, notamos a questão cognitiva na definição do termo "julgamento", ou seja, auto-eficácia se definiria como o processo de julgamento do conjunto de habilidades e sua utilização voltada a uma meta, finalidade ou comportamento (ação).

O julgamento seria o principal componente da auto-eficácia. Julgamento este composto sempre por uma avaliação pessoal e subjetiva, o que implica em observação, análise e forma

de percepção do fenômeno, comportamento ou atitude. E, para que esta informação de eficácia obtida tenha relevância, esta deve ser cognitivamente processada (BANDURA, 1992).

E, finalizando este raciocínio, McAuley e Mihalko (1998) afirmam que este suposto julgamento é produto derivado de um complexo processo de auto-persuasão, que concretiza o processamento cognitivo (levantado por Bandura na afirmação anterior) das diversas fontes de informação destas convicções.

Associados a estes autores, Feltz e Chase (1998) argumentam que as crenças de auto-eficácia não devem ser confundidas com expectativas de resultado, o que completa a questão sobre a referência não às habilidades do indivíduo e sim a certos julgamentos sobre estas habilidades e realizações (GEORGE e FELTZ, 1995).

Rodrigues Jr. (2002, p.22-23) estabelece um diferencial entre estas expectativas:

> Expectativa de resultado é definida como uma crença de que um comportamento acarretará certo resultado[...] Enquanto que a expectativa de auto-eficácia é a crença do quanto o indivíduo é competente e o grau de sucesso que ele acredita que conseguirá atingir em um determinado comportamento [...] mas agora ele tem a certeza de que consegue... (e do quanto consegue atingir).

A grande diferença entre estas conceituações é que na primeira, supõe-se que é sabido o resultado da ação a ser realizada, porém não é sabido se o indivíduo em questão é capaz de realizá-la.

No segundo caso, também não se sabe o resultado, mas diferentemente da primeira situação, existe a convicção das capacidades individuais para executar aquela ação.

Durante os cursos de nossas vidas, todos enfrentamos diversas situações de tomadas decisões, solução de problemas (dos mais variados tipos) e inúmeras mudanças. Todas estas situações e experiências levam os indivíduos a buscarem “adaptações e ajustamentos para prosseguirem suas trajetórias existenciais” (MADDUX, 1995, p.03).

McAuley e Mihalko (1998, p. 371) afirmam que a expectativa de auto-eficácia é a “[...] crença subjetiva na(s) capacidade(s) pessoal(is) de controle e execução do(s) curso(s) necessário(s) para promover ações que satisfaçam as demandas situacionais”. Portanto, o conceito reúne desde a convicção nas capacidades, até as próprias capacidades de adaptação e resposta às situações adversas.

A teorização da auto-eficácia passa a ser fundamental para a compreensão dos fatores

influenciadores de determinadas ações ou atividades, dentre eles: a escolha de tarefas e seleção; o esforço empregado nas tarefas; o grau de persistência diante de falhas ou estímulos aversivos. Daí sua importância também no processo motivacional do professor (VALLERAND, 1999; BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008).

De acordo com Schwarzer e Schmitz (2004), a auto-eficácia pode ser entendida como a principal entidade ou fenômeno que coordena a perspectiva da agência humana, levantada neste trabalho. Outro fator é que a auto-eficácia exerce influência muito forte nos planejamentos de ação, uma vez que as cognições auto-regulatórias (foco central na agência humana) são "vistos como o maior ingrediente nos processos motivacionais" (SCHWARTZER e SCHMITZ, 2004, p. 230). E é assim que o constructo da auto-eficácia pode incrementar ou impedir o processo motivacional.

As ações são pré-programadas ou planejadas no pensamento e processos cognitivos internos, levantados por Bandura (1986); e as pessoas podem antecipar por meio de cenários virtuais otimistas ou pessimistas, de acordo com o nível de crença de auto-eficácia para determinado domínio ou grupo de ações.

Quando as pessoas trazem consigo dúvidas em suas convicções de auto-eficácia, não podem, de início, se auto-motivar (SAMULSKI, 1985) e buscar aspectos de motivação intrínseca, que é fundamental para o processo motivacional dos professores de EF.

Se não acreditam que não possuem aqueles atributos que pensam serem necessários para a situação, vêem poucas possibilidades em atingir a meta estabelecida e se envolvem de maneira bem menos intensa do que se tivessem as convicções de auto-eficácia elevadas em relação àquela tarefa.

Trataremos mais adiante do aspecto da intencionalidade, fundamental à motivação e aos motivos de realização, abordados nesta tese. E, de alguma forma, pode-se perceber certa dependência entre as convicções ou julgamento das capacidades do indivíduo com relação ao processo de engajamento e tomada de decisão, que culminam na intencionalidade, tão buscada para explicar e compreender os processos motivacionais do ser humano.

A auto-eficácia é uma atribuição intrínseca. E um processo interno também. O indivíduo assume a convicção "Eu sou responsável e exerço controle para decidir minhas ações". Nesta atitude, carregada de subjetividade e intencionalidade, a crença de auto-eficácia

permite que se analise estas possibilidades em prospectiva, predizendo futuros comportamentos e ações.

Mas o mais interessante da auto-eficácia é que ela é um constructo operativo, complexo e dinâmico, que significa que estas cognições, processadas pelas capacidades humanas fundamentais destacadas por Bandura, está muito conectada à decisão de se escolher um comportamento crítico ou então o comportamento adequado – o que nos leva a concluir que funciona como um ótimo preditor de comportamentos atuais.

Outros fatores relacionados à auto-eficácia é que as inúmeras pesquisas sobre auto-eficácia docente permitem observar que aqueles professores proativos, com níveis de auto-eficácia bem desenvolvidos e elevados, acreditam que as pessoas podem ser influenciadas (interna e externamente) para atingirem seus objetivos, metas e desafios (SCHWARTZER e SCHMITZ, 2004).

A inteligência, coragem, empenho, envolvimento, por exemplo, estão muito dependentes e permitem o planejamento de metas e do grau da persistência, tão necessárias na carreira docente. Todos estes relacionados sobremaneira com os aspectos motivacionais.

Gardner (1994) propõe um modelo de inteligências múltiplas, de acordo com as demandas e necessidades sociais, destacando a importância também de se ter as capacidades de flexibilidade de idéias, criatividade e adaptação para responder a estas demandas.

Finaliza-se este capítulo com a figura 17, trazendo mais uma situação, desta vez no contexto escolar, em que Miguelito, o amigo de Mafalda (QUINO, 2008) recorre às suas convicções de auto-eficácia para responder aos questionamentos da professora.

Figura 17 – Quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2008, p. 250). A auto-eficácia novamente em ação, no engajamento e planejamento de ações. As avaliações, reflexões e convicções pessoais são ferramentas cognitivas fundamentais para atender as demandas sociais.

As fontes de informação e componentes da auto-eficácia

Para Bandura (1986, p. 21), “na avaliação de auto-eficácia, há muitas fontes de informação que devem ser processadas, medidas e ponderadas através de pensamentos auto-referentes”.

Segundo Bandura (1977; 1997; 2001), o a convicção de auto-eficácia é constituído por quatro fontes, sendo elas: *experiências diretas; experiências vicariantes; persuasão verbal ou social; e estados fisiológicos e emocionais* (vide figura 18, a seguir).

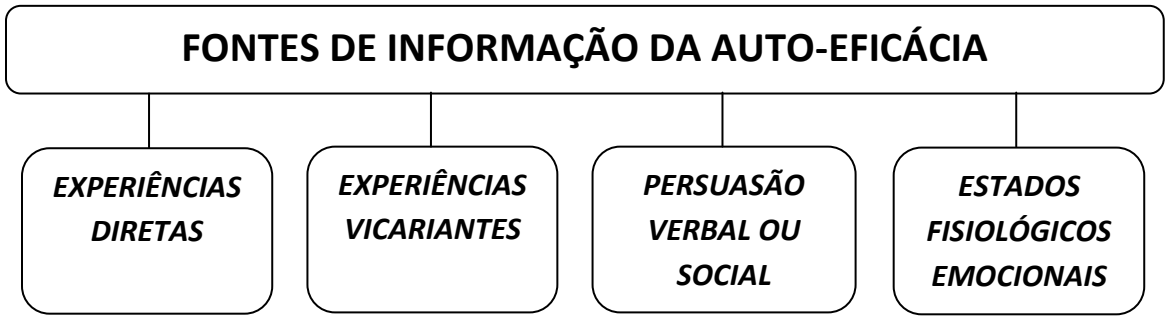


Figura 18 – As fontes de formação da auto-eficácia segundo Bandura (1977; 1986; 1997). Segundo o autor, as fontes são: experiências diretas; experiências vicariantes; persuasão verbal e/ou social e estados fisiológicos e emocionais.

A auto-eficácia pode ser considerada em várias tarefas e ações humanas, nas diversas áreas do conhecimento. Neste estudo, vamos especificar esta utilização para o conjunto das tarefas e atividades que compõem a realização para as tarefas no contexto da atuação Educação Física (EF), na área de Educação Física Adaptada (EFA) e assim compreender os mecanismos que participam no controle interno destas convicções e percepções, para o domínio das práticas docentes em EF.

As experiências diretas são tidas como a fonte principal de influência da auto-eficácia, constituindo-se pela interpretação de resultados de uma ação realizada. Através das interpretações os indivíduos medem o efeito de suas ações, o que os ajuda a criar suas convicções de auto-eficácia.

Neste estudo, destinado à compreensão da auto-eficácia docente em EFA, esta primeira fonte também se mostrará como tal, associada à fonte de experiências indiretas ou de terceiros, que comentaremos em seguida.

Resultados interpretados como sucesso aumentam a auto-eficácia; interpretados como

carência ou fracassos, a abaixam. As experiências diretas, de sucesso e fracasso, são bases seguras para os futuros julgamentos de auto-eficácia, por serem baseadas em experiências reais, de domínio pessoal e subjetivo. Mas estas fontes dependem da interpretação que o indivíduo faça das situações de sucesso e fracasso, obtidos nas referidas experiências (figura 19).

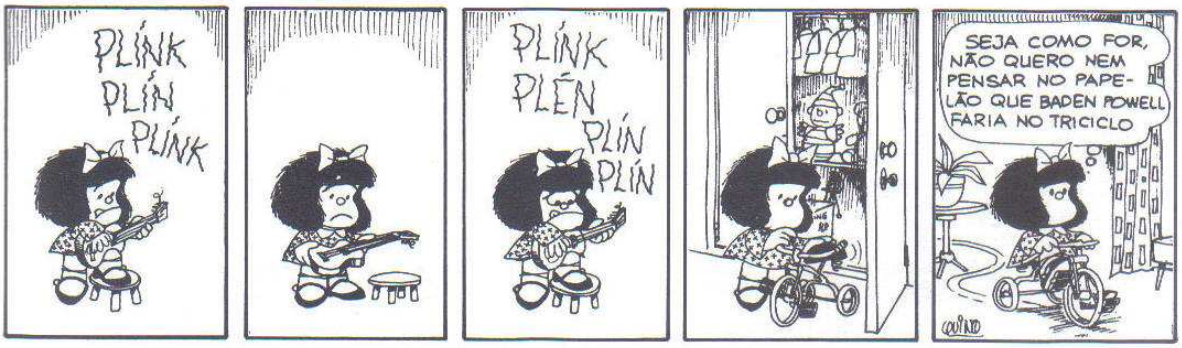


Figura 19 – A fonte de formação da auto-eficácia por experiência direta, ou experiências pessoais que podem incrementar ou diminuir os níveis das convicções de auto-eficácia, segundo Bandura (1977; 1986; 1997). Mafalda tentando obter êxito em tarefas pessoais, através da experiência direta, na qual se pode obter êxito ou fracasso (QUINO, 2008, p. 117)

Portanto, o nível da dificuldade da tarefa passa a ser um aspecto importante para a composição destes julgamentos e também será muito destacado ao se tratar da teoria da Ação e dos Motivos de Realização.

É pela avaliação da dificuldade da tarefa que os fatores engajamento, envolvimento, persistência e o nível de aspiração a ser planejado para determinada tarefa, podem corroborar para a tomada de decisões (favorável ou não) do indivíduo se envolver na tarefa ou não, influindo portanto na intencionalidade do indivíduo e no nosso caso da ação docente.

As *experiências indiretas ou vicariantes* são a segunda fonte de auto-eficácia, constituem-se pelos efeitos decorrentes das interpretações feitas sobre as ações de outras pessoas, de terceiros- a aprendizagem por modelos, é a informação que provém por meio da observação (aprendizagem social).

Observando modelos, outros professores, colegas de profissão ou pessoas relevantes que façam determinadas ações ou repitam determinados comportamentos, pode ocorrer aprendizagem observacional e incremento na auto-eficácia dos aprendizes.

As experiências vicariantes são especialmente úteis em algumas situações: quando há insegurança quanto às próprias capacidades, ao comparar-se ao modelo o observador aprende sobre si mesmo; o observador possui um baixo senso de auto-eficácia e precisa aprender a lidar com ele, o modelo pode indicar tanto estratégias comportamentais que levem ao sucesso, como mostrar formas de lidar com as auto-percepções de incapacidade e superar estas dificuldades, respondendo às demandas situacionais do ambiente de atuação profissional.

A figura 20 apresenta as etapas propostas originalmente para a aprendizagem observacional (BANDURA, 1986, p. 52):

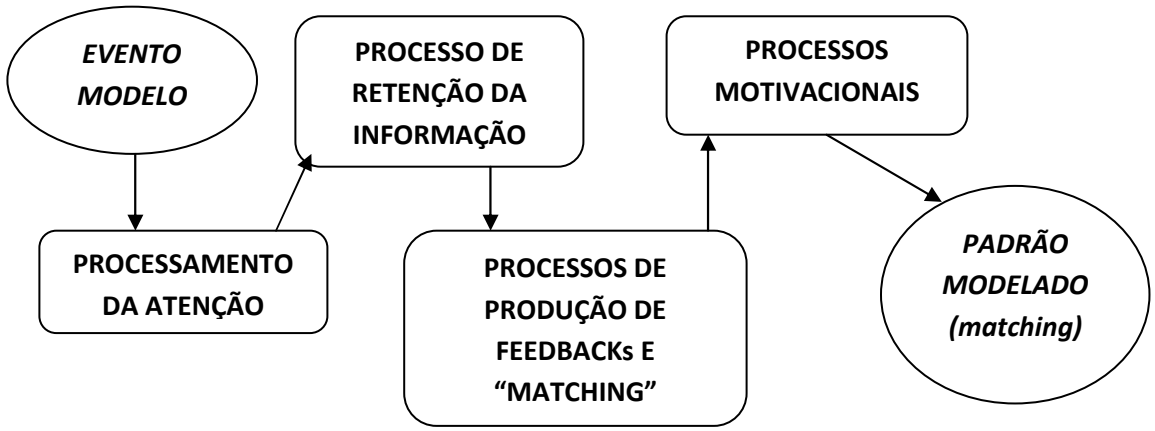


Figura 20– Modelo esquemático sobre o sistema de informação através da experiência indireta (4 fases): atenção; retenção da informação; processos de produção e motivação. (BANDURA, 1986, p. 52)

Os modelos iniciam sua influência a partir dos processos de atenção e percepção de características e estímulos do modelo. A segunda etapa são os processos perceptivos de retenção e processamento das informações, que sistematizam os processos de produção de feedbacks e processamento das informações.

A resultante de todo o processo incide na quarta etapa dos processos motivacionais, criando padrões de comportamentos modelados por terceiros, ou seja, pelas experiências vicárias.

Já a persuasão verbal[14] ou social ocorre por meio da exposição (verbal ou social) dos julgamentos que outras pessoas têm sobre as capacidades daquele indivíduo. Se utilizada isoladamente causa um a convicção de auto-eficácia não duradouro, mas pode momentaneamente criar condições motivacionais para comportamentos bem sucedidos (figura 21).

Figura 21 – A fonte de formação da auto-eficácia por persuasão verbal ou social traz incrementos não duradouros aos níveis de auto-eficácia, mas pode ser utilizada juntamente com as experiências diretas ou com as vicariantes (BANDURA, 1986; 1997). Neste quadrinho, Mafalda tenta dar um reforço ao pai, dizendo o quanto ele ficou mais bonito. Este feedback simples desencadeia diversas reações, comportamentos e atitudes no pai, que todos no transporte coletivo ficam surpresos com toda sua alegria e motivação (QUINO, 2008, p. 36).

Porém, é possível gerar uma falsa convicção de auto-eficácia sobre competências inexistentes, pois esta fonte de formação depende da credibilidade que a fonte persuasiva tenha sobre o indivíduo. A persuasão verbal ou social é comumente aplicada para a adesão ou incentivo às práticas corporais dentro do contexto da EF e também comumente observada na auto-eficácia do professor (IAOCHITE, 2007; ROCHA, 2009).

Finalmente, as informações obtidas por fonte dos *estados fisiológicos e emocionais*, são utilizadas pelas pessoas como indicadores para o desempenho, mais relacionados às expectativas quanto ao resultado e desempenho ou como conseqüência dos resultados, promovendo possíveis incrementos à auto-eficácia do indivíduo. Por exemplo, sintomas físicos aversivos como: dor de cabeça, cólicas, fadiga; são apontados como indicadores de ineficiência, neste caso o indivíduo tende a confiar menos em sua capacidade para obter

[14] A persuasão verbal é a técnica de aumentar a confiança por encorajamentos orais (persuasivos por parte de técnicos, professores, instrutores, colegas, parentes ou auto-persuasão), de caráter positivo. Ou seja, estas mensagens persuasivas positivas encorajam e motivam o indivíduo a determinadas ações, tarefas e atividades.

sucesso em determinada atividade, naquele momento de carência destes estados (figura 22).

Figura 22 – A fonte de estados fisiológicos e emocionais destaca a necessidade de se avaliar as expectativas de resultado e desempenho em virtude de aspectos fisiológicos e orgânicos e/ou estados de humor e emoções (BANDURA, 1986; 1997). Aqui, Mafalda percebe o cansaço do pai após um dia de trabalho e o próprio pai faz inferências a respeito de sua situação (QUINO, 2008, p. 365).

Apresentam maior segurança em suas capacidades aqueles indivíduos que se sentem em adequado estado de alerta, prontidão e ativação, logicamente que dependendo da interpretação que indivíduo faça a respeito destes sinais fisiológicos e orgânicos (figura 23).

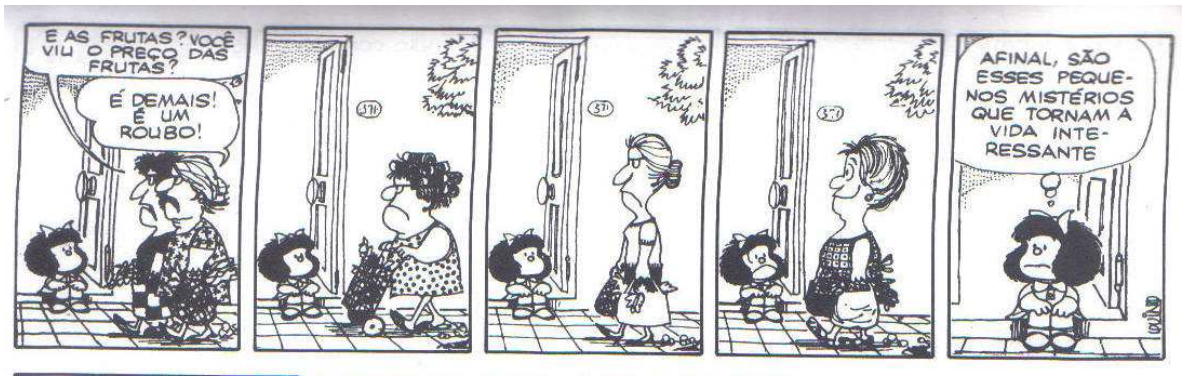


Figura 23 – A fonte de estados fisiológicos e emocionais destaca também a importância das emoções e estados de humor (BANDURA, 1986; 1997). Aqui, Mafalda percebe diversas expressões emocionais e que as mesmas emoções interferem sobremaneira na agência humana (QUINO, 2008, p. 134).

O complemento destes indícios fisiológicos e da percepção orgânica dos sujeitos, na mesma categoria de fonte, seria a experiência emocional, que interpreta, associa e percebe os impulsos emocionais. Sendo assim, as emoções e o estado de humor, podem juntamente com o estado fisiológico, ser uma fonte adicional de informação de auto-eficácia.[15]

[15] Devemos nos ater a compreender os efeitos da percepção da auto-eficácia sobre o comportamento não de maneira global, mas como um conjunto de auto-percepções variáveis segundo as atividades, circunstâncias

É importante percebermos a presença do conjunto de emoções humanas nos processos de aprendizagem, principalmente as emoções conhecidas como positivas, ou que promovem incrementos motivacionais, pois trazem sensações positivas dentre elas o prazer e a satisfação. Prazer, alegria, satisfação, *estado de flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) são diversas possibilidades de emoções que podem surgir das práticas corporais e são importantes para desenvolver as convicções de auto-eficácia e auto-motivação.

É importante destacar que essas fontes de auto-eficácia não traduzem diretamente os *julgamentos de competência*. Os indivíduos interpretam os resultados dos eventos e são as informações retiradas destas interpretações que formam o julgamento, não seus resultados diretos.

Estudos apontam evidências de que altas convicções de auto-eficácia apóia a motivação afirmando que indivíduos otimistas em relação ao futuro acreditam que podem ser eficientes na realização de suas ações estabelecendo assim objetivos mais elevados, tendo menos medo de fracassar e persistindo mais tempo quando encontram dificuldades ou situações aversivas a suas metas. (BANDURA, 1997).

Podemos entender e iniciar nosso esboço argumentativo, a respeito da configuração destas fontes, que hierarquicamente, a força da fonte de experiências diretas é a mais potente, comparada às outras fontes propostas.

Em segunda posição, as experiências vicariantes ou indiretas também servem para construir os mecanismos de auto-eficácia através da aprendizagem social e observação de terceiros, pela dinâmica da reciprocidade triádica.

O terceiro fator a ser discutido, a persuasão social e verbal, aparece como um catalisador, um acelerador do fator experiências indiretas, pois além de aprendermos observando terceiros, a persuasão e o feedback podem acentuar a influência das experiências indiretas.

Por último, surgem os estados fisiológicos e emocionais. E talvez, seja nessa fonte, que possamos encontrar alguns diferenciais no que tange à formação do professor de EFA: principalmente na questão afetiva do professor de EFA e seus alunos em condição de deficiência e o processo das relações interpessoais que interferem sobremaneira no

---

ambientais, dificuldade da tarefa, número de domínios a que se referem, intensidade e situações fisiológicas e emocionais na tarefa (VENDITTI JR, 2005).

processo motivacional da docência em EFA.

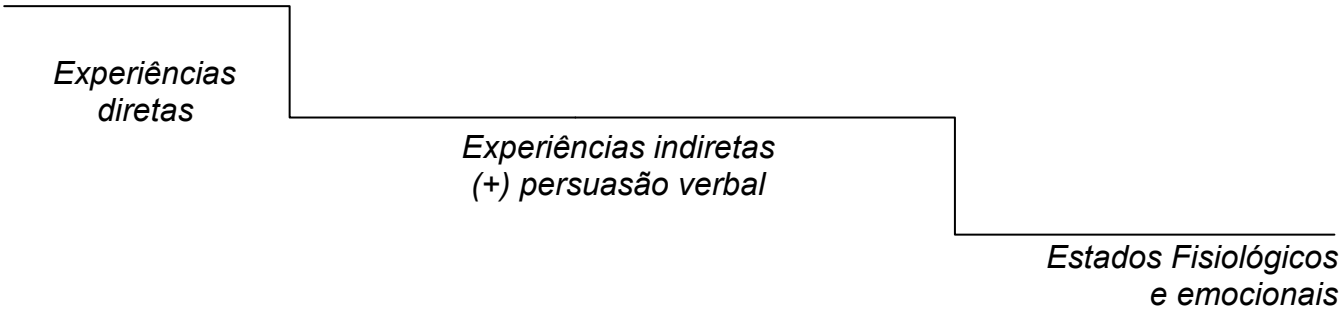


Figura 24 – Fontes de auto-eficácia segundo Bandura (1997). Proposta de escala de influências em virtude dos estudos observados e da literatura existente.

Para Bandura e Pintrich, citados por Woolfolk-Hoy (2000), pessoas com elevados níveis de auto-eficácia atribuem seus fracassos à falta de esforço e pessoas com baixas convicções costumam atribuí-los à falta de capacidade. Nesse último, a motivação fica comprometida quando os fracassos forem ligados à baixa capacidade e carência de características necessárias à situação em análise. As figuras 24 e 25 ilustram e complementam o modelo apresentado no início deste capítulo a respeito das fontes de construção da auto-eficácia, no ambiente do esporte, exercício e práticas corporais.

Assim sendo, a auto-eficácia afeta também a motivação. Ocorre a participação efetiva no processo motivacional, passando a influenciar na produção e interesse nas tarefas; nas expectativas de sucesso ou fracasso e no estabelecimento de metas e objetivos[16].

Dentre as ações humanas, observamos sua aplicabilidade na área educacional, no conjunto das tarefas e atividades que compõem a prática docente do profissional de EF e também na EFA; desde a tomada de decisões, esforço e persistência na profissão, na motivação e intencionalidade às tarefas, reações emocionais e comportamentais.

Uma das propostas da tese é a verificação de como estas fontes interagem e se relacionam, sendo que o modelo da figura 24 pode ser pensado na docência em EFA. O profissional de EFA vai efetivamente consolidar suas convicções de auto-eficácia docente a partir das experiências diretas e indiretas. A persuasão verbal pode incrementar estas convicções, sendo que estados fisiológicos e emocionais se apresentam como a fonte menos

[16] Crianças e adultos que são otimistas em relação ao futuro acreditam que podem ser eficientes, têm altas expectativas, são mais saudáveis, menos deprimidos e mais motivados a realizar as tarefas (Woolfolk-Hoy, 2000).

efetiva na configuração da auto-eficácia, mas que podem ser analisados nas peculiaridades da área da EFA.

Como já observado, estas fontes nutrem as convicções de auto-eficácia e interagem entre si. Por exemplo, um educador pode a partir de influências de persuasão social, comentários e elogios de colegas de profissão receber incentivos para atuar em EFA (figura 25).

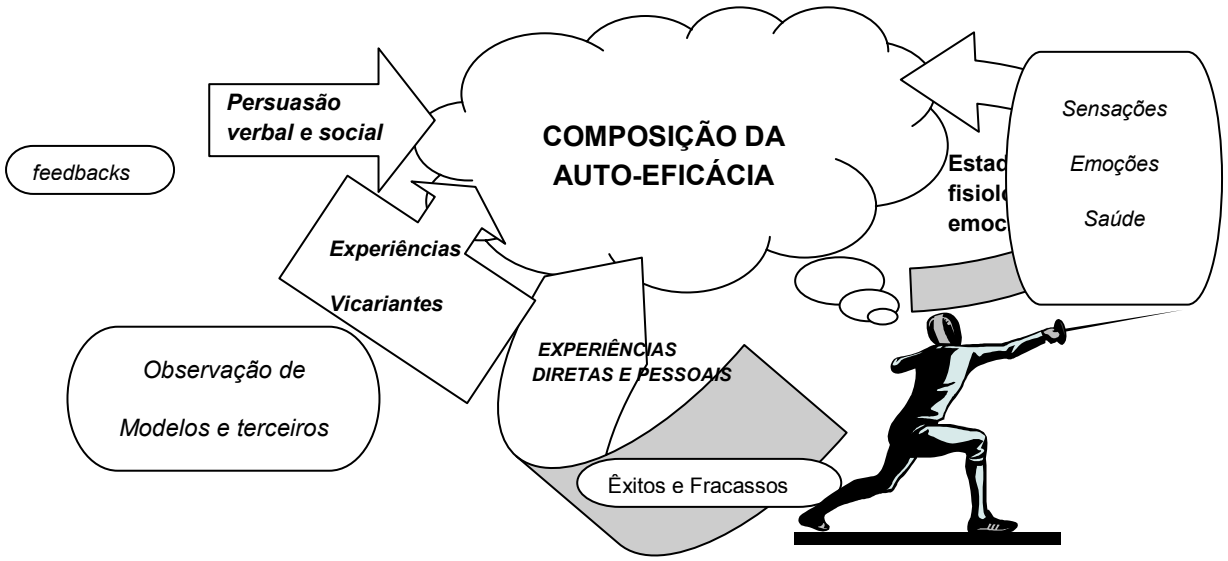


Figura 25 – Modelo esquemático sobre as fontes de (in)formação da auto-eficácia, de acordo com Bandura (1997; 2001): *experiências diretas, ou de sucesso pessoal; experiências vicariantes ou indiretas; persuasão verbal e social; e estados fisiológicos e emocionais*. Encontrado em Winterstein e Venditti Jr (2008, p. 125).

Estes incentivos se associam às diversas experiências diretas, oriundas da atuação docente do professor, em específico para as situações inclusivas com as quais o mesmo tenha se deparado, trazendo avaliações positivas ou negativas de suas capacidades.

Estas também podem se associar a experiências vicariantes, por observação de outros colegas e modelos. Talvez aqui seja importante frisar que experiências observacionais e outros modelos docentes podem colaborar para aumentar as convicções docentes em EFA. Daí a importância de se pensar em estágios supervisionados já na formação, nos quais o professor em formação vivencia tanto experiências diretas quanto observa outros colegas de profissão em experiências indiretas (VENDITTI JR, 2005).

Finalmente, indícios e estados fisiológicos permitem, além da auto-regulação do professor, incrementos ou reduções dos níveis de auto-eficácia, sem contar a influência emocional, das emoções e afetos, que permeiam estas experiências e permitem também

avaliações e julgamentos das convicções docentes. Estas últimas, principalmente na EFA, suscitam diversas avaliações e também exercem influência direta nos processos motivacionais do professor.

Os estados emocionais presentes no processo de ensino inclusivo podem explicar as peculiaridades procuradas no contexto da EFA.

De acordo com Iaochite (2006, p. 139):

> [...] é fundamental que os responsáveis por planejar, implementar e avaliar os programas de avaliação de atividade física e de exercícios reconheçam essa informação como um direcionamento importante para estabelecer os objetivos, o nível de desafios das tarefas a serem cumpridas e a prescrição em termos de intensidade, freqüência e duração. Caminhar nessa direção, tendo o referencial da Teoria da Auto-eficácia, por exemplo, permite que os profissionais da área da saúde possam prever os prováveis resultados, estabelecer expectativas e objetivos que possam servir como guias e auto-incentivos às pessoas que estão (re)ingressando na atividade física.

Nas diversas possibilidades de atuação em EF, a auto-eficácia pode ser apropriada para buscar as explicações e interpretações comportamentais, atitudinais e motivacionais dos indivíduos.

As fontes de informação e influência sobre a auto-eficácia de acordo com James Maddux: proposta de 06 fontes de formação

Já de acordo com Maddux (1995, p.10-11) e Williams (1995, p.89-92), as crenças de auto-eficácia derivam de 06 (seis) fontes principais de informação:

a) desempenho e realizações;
b) experiências indiretas;
c) persuasão verbal;
d) experiências imaginárias;
e) estados fisiológicos; e
f) estados emocionais.

As realizações de desempenho, experiências de sucesso e fracasso, são as bases mais seguras para os futuros julgamentos de auto-eficácia, baseando-se em experiências reais, de domínio pessoal e subjetivo. Seriam as próprias experiências diretas de Bandura (1997).

Sendo a maioria das experiências de resultados positivos, estas elevarão os níveis de auto-eficácia. Caso contrário, tendo muitas experiências de fracasso (negativas), o nível declinará.

As experiências indiretas podem ser conhecidas como modelação, ou observação de ações, sendo estas formas de aprendizagem de novas habilidades.[17] Esta experiência indireta tem 04 fases para assimilação: atenção, retenção da informação, reprodução motora, gestual e/ou comportamental e motivação.

A persuasão verbal é a técnica que pode aumentar a confiança por encorajamentos orais (persuasivos por parte de técnicos, professores, instrutores, colegas, parentes ou auto-persuasão), de caráter positivo. Ou seja, estas mensagens persuasivas positivas encorajam e motivam o indivíduo a determinadas ações, tarefas e atividades.

[17] Esta fonte passa a ser fundamental, por exemplo, em professores que não têm experiência de realização de certas tarefas, ao observarem companheiros de profissão ou outros professores atuando, executando atividades docentes e tarefas que aqueles ainda não tivessem feito, colabora para que baixem a ansiedade e se convençam pelas experiências indiretas de que podem realizar a tarefa.

Já as experiências imaginárias consistem na utilização da visualização e técnicas de treinamento mental, nas quais o indivíduo se imagina executando e concretizando determinada tarefa, com sucesso, êxito ou perfeição. Sua visualização serve como fonte de confiança, demonstrando domínio ou incerteza quanto à tarefa a ser realizada.

Essa metodologia de imaginar-se futuramente comportando-se efetivamente ou não em situações futuras é também conhecida como mentalização da tarefa (BALBINO, OLIVEIRA e VENDITTI JR, 2010). Seria o que Bandura (1997) propõe como auto-modelação cognitiva, a partir da observação destes modelos.

Os estados fisiológicos influenciam a crença e o julgamento dos indivíduos quando os mesmos associam sinais fisiológicos aversivos (negativos) com desempenhos negativos, o contrário ocorrendo quando se encontram em estados fisiológicos agradáveis.

O complemento destes indícios fisiológicos e a percepção orgânica dos sujeitos é a percepção do estado emocional, que interpreta, associa e percebe os impulsos emocionais. Sendo assim, as emoções ou humores, podem juntamente com o estado fisiológico, ser uma fonte adicional de informação de auto-eficácia.

A figura 26 abaixo ilustra o esquema proposto pelos autores.

Figura 26 – As fontes de formação da auto-eficácia segundo Maddux (1995) e Williams (1995), a partir de Bandura (1977; 1997). Segundo o autor, as fontes são: desempenho e realizações; experiências indiretas; persuasão verbal; experiências imaginárias; estados fisiológicos e estados emocionais.

Estudos apontam evidências de que um elevado senso de auto-eficácia apóia a motivação afirmando que indivíduos otimistas em relação ao futuro acreditam que podem ser eficientes na realização de suas ações estabelecendo assim objetivos mais elevados, tendo menos medo de fracasso e persistindo mais tempo quando encontram dificuldades. (BANDURA, 1997; ZIMMERMAN, 1995 apud WOOLFOLK, 2000).

Maddux (1995) e Williams (1995) propõem este modelo de 06 fontes de composição da auto-eficácia. Este modelo também será proposto como uma alternativa para compreendermos as nuances da EFA, principalmente no que diz respeito a estas peculiaridades do contexto inclusivo, nos quais a afetividade e os estados emocionais, tanto do aluno quanto do professor, influenciam o processo de aprendizagem e ensino (a figura 27 enfatiza a questão da afetividade e do controle das emoções no ambiente educacional).

Figura 27 – Quadrinhos da Mafalda: as emoções no processo educacional (QUINO, 2008, p. 70).

Porém, não se deve confundir a questão da relação interpessoal entre professor e alunos PCNEs com super-proteção ou paternalismo. Ambos, ainda muito presentes em trabalhos com estes públicos, não permitem o desenvolvimento das potencialidades e do respeito à diversidade humana, como novo paradigma inclusivo.

O paternalismo não permite à PCNE que desenvolva sua autonomia e independência (SASSAKI, 1997), além de que a super-proteção traz apenas sentimentos de sofrimento, penalização e limita as experiências corporais a serem apenas reabilitativas e aquém dos padrões oferecidos na normalidade.

O que os autores destacam é a importância das emoções, deixando-as separadas dos estados fisiológicos e orgânicos. É preciso também se pensar em permitir que o ambiente educacional permita a expressão destas emoções, tanto por parte dos alunos PCNEs quanto dos profissionais de EF.

Esta fonte se faz importante para reflexões de formação profissional, uma vez que podem existir professores que inclusive em virtude de suas baixas convicções docentes se sentirem incapazes de atuarem em EFA, ou ainda, por não se sentirem bem emocionalmente com a condição de diferença e deficiência das PCNEs, procuram evitar a atuação nestas

áreas.

Desta forma, mesmo sendo uma fonte de pouco incremento efetivo nos níveis de auto-eficácia docente, as emoções podem influenciar o processo de motivação do professor para atuação na EFA, assunto este que será destacado mais adiante.

3 -Motivação e Motivo de Realização: novas perspectivas teóricas para o estudo da motivação docente em EF

3.1. UMA PERSPECTIVA TEÓRICA: MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

> O comportamento humano é comumente motivado e derivado de várias necessidades, atividades, impulsos e instintos. (BANDURA, 1986, p.1)

A motivação possui importância fundamental, principalmente quando falamos de práticas corporais (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008). Ao nos determos em alguns fenômenos que permeiam o contexto da Educação Física (EF), surgem inúmeras perguntas que, a princípio, parecem difíceis de responder ou são respondidas de acordo com o senso comum, muitas vezes de forma equivocada... Destaquemos algumas:

Por que existem pessoas que gostam de ir à academia exercitar-se durante horas a fio, sem manter qualquer relacionamento com outras pessoas? E outras, para quem o exercício é secundário e o que vale mesmo é fazer uma atividade social?

Por que existem aqueles que gostam de atividades competitivas, repletas de tensão, pressão e ansiedade; enquanto outros preferem aquelas sem caráter competitivo, evitando assim fatores estressantes?

Por que alguns indivíduos se engajam completamente nas práticas corporais as quais se comprometem, enquanto outros não se encontram nesse mesmo grau de envolvimento? Ainda: o que leva alguém a fazer ou não esta atividade? Ou, por fim: qual(is) motivo(s) destas ações ou escolhas?

A resposta a estas perguntas é o objeto de estudo da psicologia da motivação e, no nosso caso específico, da motivação para as práticas corporais e esportivas, o exercício e a atuação docente em EF. Também nos ambientes empresariais e na educação, o tema é abordado de diferentes perspectivas e notamos o interesse destas áreas sobre o aprofundamento das questões motivacionais para o trabalho, para os estudos e aprendizagem e até para o auto-conhecimento. Pode parecer fácil perceber ou interpretar as características de um indivíduo que se encontra motivado: suas reações, seu comportamento, emoções, interesse e persistência.

Em contrapartida, conseguimos detectar a ausência desta motivação, em pessoas desinteressadas, além é claro de apresentarem comportamentos, emoções e reações características, como pouco envolvimento e baixa persistência e pequenos níveis de esforço nas mesmas. Mas, embora estas características sejam muitas vezes evidentes, nem sempre

podem ser consideradas e interpretadas como fatores únicos na identificação do processo motivacional.

Isto pode ocorrer porque o que estamos fazendo ao interpretar e observar estas características consiste em formular hipóteses subjetivas acerca das reações, emoções e ações de outro sujeito, vistas a partir de nossas perspectivas e experiências e também dos próprios comportamentos destes sujeitos, sem contudo observarmos diretamente as causas e motivos pessoais (subjetivos) destes comportamentos ou respostas. Há aspectos interessantes da motivação na relação da mesma com as questões corporais e emocionais. Um deles é a influência das convicções e avaliações pessoais neste processo de engajamento, persistência e satisfação das necessidades sociais e pessoais.

Voltemos aos exemplos de indivíduos motivados: estão empolgados, envolvidos, ativos e entusiasmados. É o famoso “brilho no olhar” dos apaixonados, dos inventores, dos pesquisadores e de profissionais ou atletas satisfeitos. Agora, foquemos nos indivíduos sem a mesma motivação: podem apresentar apatia, não exteriorizam as emoções, não apresentam perspectivas ou objetivos a serem alcançados e estão conformados com a situação. Conhecer o processo multifatorial da motivação, aplicado nas questões das escolhas profissionais pode contribuir para compreendermos estes fenômenos e sua importante influência no processo de ensino-aprendizagem para profissionais de EF. Assim, passamos à discussão de conceitos importantes para esta compreensão.

Poderíamos pensar em traçar uma linha cronológica a respeito das teorias da motivação, que parecem começar com estudos de Freud, a partir da teoria dos instintos, na qual o mesmo dá início aos estudos sobre os impulsos humanos. A partir daí, detecta-se um movimento que impulsiona o homem na busca de determinados objetivos, é o mecanismo da motivação começando a ser dissecado.

Lewin (1926, 1935) passa a ser um marco fundamental, principalmente para nossa linha teórica, uma vez que este autor determinou o Nível de Aspiração e o conceituou dentro dos aspectos da motivação (MADDUX, 1995), trazendo reflexões sobre a importância das expectativas e dos planejamentos em prospectiva. Este constructo vai ser de fundamental importância em todo o arcabouço teórico de nossas explanações.

Murray (1938) surge no contexto dos estudos da motivação, discutindo a motivação em aspectos biológicos e sociais. É este autor quem conceitua os MOTIVOS SOCIAIS,

presentes em teorias motivacionais, que buscam explicar as causas e motivos que influenciam as ações, atitudes e comportamentos dos indivíduos. Portanto, o autor enfatiza a influência sócio-cultural, afirmando que podemos aprender diversos motivos e enfatiza a importância das relações sociais e interpessoais no processo de motivação.

McClelland e Atkinson surgem no histórico, com a concepção do conceito do motivo bidirecional (WINTERSTEIN, 1991; 1993; 2004). Weiner (1972) é o precursor do constructo da atribuição causal, que influencia duas das teorias que trabalhamos no texto e são ainda muito aceitas no âmbito da Psicologia do Esporte. Notamos neste autor a influência da Psicologia Social e Aprendizagem, no que tange à configuração da Psicologia da Motivação.

Na década de 1980, surgem no cenário da Psicologia da Motivação os autores Heckhausen e Nicholls, sendo autores ainda em franca produção e amplamente estudados no contexto acadêmico.

Maslow, em 1954 desenvolve a partir da Psicologia da Personalidade o quadro de hierarquia de motivos, que passa a ser importante na explicação das necessidades humanas e suas relações com os processos motivacionais. Este autor desenvolve a teoria humanista da Motivação.

Também se faz importante citar aqui Festinger (1954, 1967) que cria a teoria da dissonância cognitiva, na qual explica as divergências e causas de como as pessoas argumentam ou se convencem (auto-pensamento) a continuar fazendo determinadas coisas mesmo sabendo e tendo conhecimento de que aquilo pode não ser bom para ela.

Ou seja, a dissonância está na concepção de que é sabido conscientemente que determinada ação ou comportamento não é bom, mas continua-se a fazer este padrão comportamental, pois existem outras razões e desculpas para prosseguir (estas são as causas). Porém esta decisão destoa da cognição e do juízo de valores.

Mas os questionamentos mais intrigantes nas diversas linhas que estudam a motivação se resumem à idéia central de se encontrar o lugar onde as necessidades são satisfeitas. Necessidades estas das mais diversas instâncias e que incidem nas decisões, ações, comportamentos e emoções, envolvendo aspectos cognitivos e sociais para as efetivas ações e decisões.

Daí também a relação entre escolhermos a linha teórica da TSC para melhor compreendermos os aspectos da auto-eficácia, das crenças e motivação dos profissionais de

EF e EFA. Mas este também é o desafio deste trabalho: relacionar duas teorias consistentes na Psicologia Geral, porém distintas em suas concepções. Quais seriam suas nuances de aproximação?

Nitsch (1986) vai indicar que para compreendermos realmente o processo de motivação, é preciso que encontremos seus determinantes (objetivos e subjetivos) que incidem na elaboração do plano de ação e da efetiva decisão pela tarefa, considerando os aspectos individuais, o ambiente e os aspectos da tarefa. Em sua Teoria da Ação (NITSCH, 1986; 2009), irá relacionar as questões e fatores pessoais, tais como interesses e necessidades, as tarefas e demandas sociais e ambientais com o processo da Motivação para a Realização e cumprimento destas tarefas.

Ora, na TSC (BANDURA, 1986), encontramos respaldo e as mesmas explicações, no que tange à auto-eficácia, pois através dela estes planos de ação podem ser julgados, elaborados e escolhidos pelo indivíduo, considerando-se todos os elementos da reciprocidade triádica (BANDURA, 1986): ASPECTOS PESSOAIS; MEIO AMBIENTE E TAREFA, além é claro do comportamento.

No que Nitsch (1986) define que os determinantes subjetivos permitem que se realizem análises, questionamentos, planejamento, julgamentos e organização da ação a ser executada, Bandura pode contribuir com o que ele caracteriza um constructo responsável exatamente por estes pensamentos auto-referentes (BANDURA, 1997): a AUTO-EFICÁCIA.

Após as discussões a respeito da motivação e apresentarmos aos leitores as teorias relacionadas ao Motivo de Realização, prosseguimos com a coleta de dados, análises e reflexões da auto-eficácia docente e motivação do professor de EFA.

Motivação intrínseca e extrínseca

O princípio psicológico de Young (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008, p. 116) de que "*nenhum comportamento existe sem causa motivadora que o determine*" é necessário para entender as ações individuais e as coletivas. Por ser a chave do controle do comportamento humano, o conhecimento da motivação é de extrema relevância (ANGELINI, 1973). Quando observamos pessoas discutindo a respeito de motivação, é preciso se atentar ao fato de que não se tem uma "varinha de condão" para induzir motivação da noite para o dia neste indivíduo, pois não temos a capacidade de motivar as pessoas, mas apenas de influenciá-las com estratégias adequadas e estímulos possíveis.

Podemos trazer à discussão dois conceitos conhecidos: a motivação intrínseca e extrínseca.

Motivação intrínseca se refere ao engajamento em uma atividade simplesmente pelo prazer inerente a esta atividade. No caso do esporte e do exercício, pelo prazer em aprender, explorar e compreender novas tarefas, por cumprir uma meta ou se auto-superar, ou ainda para vivenciar situações estimuladoras (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008). Os esportes de aventura ou na natureza podem explicar exatamente estas questões, pois seus praticantes buscam experimentar o que Caillois (1999) caracteriza como uma modalidade de jogo *ilynx*,, ou jogos de vertigem, nos quais ocorre a busca por sensações e descarga de adrenalina. Consistem basicamente em superar desafios ou dificuldades, em situações com risco e aventura.

A motivação extrínseca, por outro lado, se refere ao engajamento em uma atividade como meio e não como fim, ou seja, não pela atividade e si, mas pelo que ela pode representar ou levar a conseguir, fora dela (VALLERAND, 2007).

As influências e recompensas sociais, extrínsecas ao indivíduo, podem colaborar em seu processo motivacional. Aqui, nota-se também que duas das fontes de formação da auto-eficácia (BANDURA, 1997) incidem diretamente neste constructo motivacional. As fontes de experiências indiretas ou vicariantes e a persuasão verbal ou social destacam a influência que o ambiente exerce sobre os indivíduos e reforça a importância do ambiente social no processo de motivação e auto-conhecimento.

Estas tendências motivacionais não são excludentes, mas complementares. Pode-se dizer, portanto, que há sempre o predomínio de uma sobre a outra. Não há um

comportamento motivado exclusivamente intrínseca ou extrinsecamente, mas sempre há uma ênfase para uma das duas tendências. Espera-se que o esporte e as práticas corporais sejam realizados através de motivação intrínseca, uma vez que ela favorece a conseqüências positivas do ponto de vista afetivo, cognitivo e comportamental. Este paralelo pode ser apropriado para estudarmos as práticas docentes.

Isto significa, da perspectiva pedagógica, que se deve saber utilizar e valorizar a recompensa, material ou não, como meio de levar os indivíduos às práticas corporais (esportivas, físicas ou de lazer), por exemplo, através do prêmio, das vantagens ou ainda, do elogio. Costuma-se dizer também que a motivação extrínseca corrompe a intrínseca.

Isto significa que indivíduos que praticam atividades motivados intrinsecamente (buscando a satisfação apenas pela ação ou pela necessidade intrínseca de realizar a tarefa) e que passam a ser bombardeados com estímulos extrínsecos (recompensas externas, feedbacks, elogios), podem modificar suas fontes de prazer, passando a dar maior ênfase ao resultado ou à recompensa.

Ou seja, deixam de encontrar o prazer pela tarefa, sendo agora necessário um elemento externo para suscitar a satisfação ou o prazer. No processo de motivação para o esporte e práticas corporais, é fundamental compreender a interação e as fontes de motivação intrínseca e extrínseca que suscitam nas atividades em questão. O ambiente esportivo e de lazer são excelentes para estímulos tanto extrínsecos quanto intrínsecos.

Vallerand e colaboradores apresentam estas etapas a respeito do processo para a motivação (figura 28, na página seguinte).

Partindo da total amotivação, o continuum da auto-determinação pode apresentar duas grandes fases diferenciadas: primeiramente a motivação extrínseca e a outra de motivação intrínseca propriamente dita.

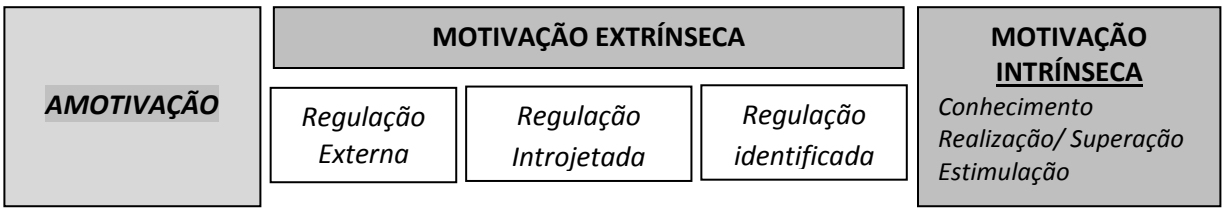


Figura 28 – O continuum de auto-determinação, fundamental à auto-motivação, adaptado de Decy e Ryan (1985; 1991). O processo parte da amotivação, passando pelas etapas de regulação externa, regulação introjetada e regulação identificada (podendo ser considerada a auto-regulação). Estas três etapas se constituem da motivação extrínseca. Finalmente, após passar por estas etapas, o indivíduo alcança a motivação intrínseca, derivada de estimulação, realizações e superação de metas e conhecimento ou

experiências. Esta última etapa é proposta do modelo que descreve as etapas do processo de motivação segundo Vallerand e Colaboradores (1989, 1992, 2007).

Na primeira fase, podemos compreender, através da lógica da reciprocidade triádica de Bandura (1986), com a influência de fatores externos (ambientais) na regulação externa, partindo para uma regulação introjetada (fatores pessoais e comportamentais); e por último uma regulação identificada, ou cognitivamente processada e consciente do indivíduo, englobando também as possibilidades da agência humana.

Vallerand e colaboradores (2007) ampliam a noção deste processo, destacando 03 níveis: nível global (primeira linha); nível contextual (que será importante para contextualizar nossos referenciais teóricos para o aspecto da auto-eficácia docente, no contexto da EF e EFA); além do nível situacional.

No nível global, alguns fatores sociais globais, mediados pela autonomia, percepção da competência e relações interpessoais do indivíduo podem interferir nestes níveis motivacionais, trazendo como conseqüências os afetos, cognição e comportamento. Este nível está mais relacionado aos auto-conceitos e ao processo de maneira generalizada.

Já no nível contextual e situacional, o esquema se repete, trazendo alguns aspectos contextuais, que também mediados pela autonomia, percepção da competência e relações pessoais, trazem conseqüências no contexto educacional, dentro do processo de motivação, repercutindo, por conseguinte nos afetos, cognição e comportamento.

3.2. MOTIVOS SOCIAIS E MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO

> *Qual a conclusão de Schopenhauer sobre o conhecimento do **corpo**? Foi que nós e toda a natureza temos uma **força primal e incansável**, **insaciável** que ele chamou de **vontade**. Escreveu:"Para todo lugar que olhamos, vemos um **esforço** que representa o cerne de tudo. E em que consiste o sofrimento? É a luta para vencer o obstáculo que fica entre a vontade e a meta. O que é felicidade? É atingir a **meta**." (Citação de Arthur Schopenhauer em YALOM, 2005, p. 223)*

A motivação é um fenômeno que envolve inúmeros fatores e está presente em todas as atividades humanas, por isso permite interpretações que podem diferir entre si dependendo da área em que este conceito está contextualizado.

A motivação para determinada prática, condição e persistência, tendo como compromisso incrementar e manter um nível de excelência é a discussão central das necessidades humanas (SINGER e ORBACH, 1999, p. 167).

Partindo deste pressuposto, adotamos alguns autores como referencial teórico, os quais abordam a motivação de uma maneira confortável para as características e necessidades da Educação Física (EF), tanto para análise de seus praticantes, quanto para a de seus profissionais: Maslow com a hierarquia de Motivos, Nitsch (1986; 2009) e Heckhausen. Desenvolvemos, adiante, um quadro ilustrativo sobre a teoria da motivação e a motivação do professor (figura 29).

O estudo da motivação, ao que tudo indica, tem origem na psicanálise e surge a partir da necessidade de se explicar alguns comportamentos humanos e os fatores que interagem nas condutas das pessoas (KOBAL, 1996).

Neste sentido, o esquema gráfico apresentado mostra como ponto de partida a motivação sob um enfoque global, na qual estão inseridos diversos tipos de motivos que servem para orientar as ações dos indivíduos e, portanto podem ser classificados em diferentes grupos.

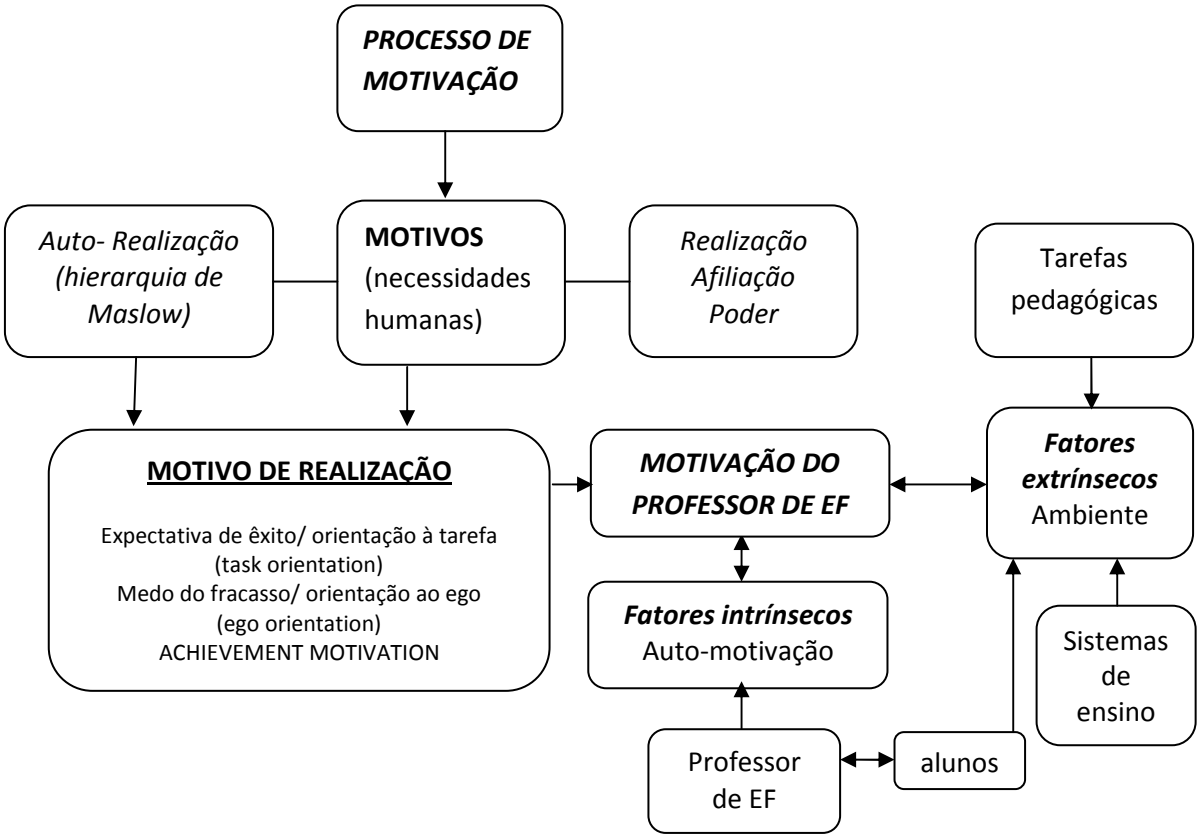


Figura 29 - Esquema gráfico do desenvolvimento teórico do motivo de realização.

Estes diversos motivos podem ser considerados como um conjunto de necessidades dos indivíduos, ou ainda as intenções que podem justificar a ação em mover-se ou direcionar-se a determinadas metas (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008).

Motivos são construções hipotéticas, que são aprendidas ao longo do desenvolvimento de cada ser humano e servem para explicar os comportamentos dos indivíduos. As explicações para as ações baseiam-se na suposição de que a ação é determinada pelas expectativas e pelas avaliações de seus resultados e suas conseqüências (WINTERSTEIN, 1992). Existem vários motivos, porém o que mais interessa ao campo da Educação Física é o motivo de realização, por estar diretamente vinculado à (*realiz*)ação docente do profissional de Educação Física e dos alunos.

Segundo Murray (1978), os motivos podem ser classificados em dois grupos: inatos (ou primários) e adquiridos (ou secundários). Esse mesmo autor relata ainda que os motivos sociais (adquiridos) envolvem o indivíduo em relação a outras pessoas e, segundo essa interação, recebem nomes como agressão, defesa, poder, afiliação, realização dentre outros.

Um dos mais pesquisados é o *motivo de realização* - responsável pela motivação em situações de rendimento e desempenho, em diversas áreas de aplicação. Esse motivo é considerado de extrema relevância nas práticas corporais e esportivas em geral e nas aulas de Educação Física, dadas as características presentes no jogo, esporte e nas práticas corporais.

A teoria do motivo de realização refere-se a um importante domínio do comportamento, isto é, à atividade orientada para a realização (ATKINSON e FEATHER, 1974). De acordo com os autores, a atividade orientada para a realização é aquela vivenciada por um indivíduo com a expectativa de que seu desempenho seja avaliado com algum padrão de excelência. Então, a atividade orientada para a realização é sempre influenciada por uma resultante de um conflito entre duas tendências opostas, a tendência para alcançar o êxito e a tendência para evitar o fracasso.

O motivo de realização (traduzido de *need of achievement*) foi definido por Heckhausen (1980) sinteticamente como *a ação voltada a determinada meta, com o intuito de se obter melhoria ou manutenção da própria capacidade nas atividades em que é possível medir o próprio desempenho, sendo que a execução dessas atividades pode levar a um êxito ou a um fracasso.* Dessa forma, o motivo voltado para algum tipo de rendimento, que destaque algum padrão de excelência apresenta duas tendências básicas nos indivíduos: a expectativa de êxito/orientação à tarefa ou o medo do fracasso/ orientação para o ego (WINTERSTEIN, 1992; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008). Em ambas as tendências, devem ser consideradas:

1. A força da tendência ou o motivo: esse fator é relativamente geral e estável, pois depende das características de cada pessoa (personalidade e subjetividade).
2. A expectativa ou a probabilidade (de êxito ou de fracasso): diz respeito à probabilidade de êxito que o indivíduo estabelece. Ela desenvolve-se a partir de experiências passadas em situações semelhantes que o sujeito enfrentou. Por exemplo, desempenhos prévios bem-sucedidos tendem a aumentar a expectativa de êxito e a diminuir a expectativa de fracasso na mesma tarefa. É a partir desse desempenho que o indivíduo desenvolve uma idéia da dificuldade da tarefa.
3. O valor de incentivo (do êxito ou o valor negativo de incentivo do fracasso): esse fator também depende da experiência passada do indivíduo em situações específicas semelhantes à que ele enfrenta no momento.

De acordo com Roberts (1993), para a compreensão da motivação e dos comportamentos de realização, devem ser considerados o significado e a função do comportamento; bem como a identificação das metas de ação. Essa meta dirige o comportamento de realização quando a aprendizagem e o domínio são determinados como importantes para o indivíduo. Além disso, as percepções das habilidades e das capacidades são de auto-referência, persistentes e estabelecem metas apropriadas às suas capacidades.

O “pano-de-fundo” destes pensamentos auto-referentes, as auto-percepções e o julgamento ou tomada de decisões a respeito dos planos de ação seria efetivamente a auto-eficácia em ação, sendo o mecanismo central de auto-crenças, regulação, auto-percepções e decisões por planos de ação efetivos e eficazes na realização das tarefas (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008).

Indivíduos com forte motivação para a realização trabalham mais, aprendem mais depressa e são mais competitivos do que aqueles que possuem baixo nível de motivação. No plano da ação, são aqueles que assumem responsabilidades pessoais pelos seus atos, que assumem riscos apenas moderados e que tentam atuar de maneira criativa e inovadora, podendo-se dizer dos mesmos que possuem sensos de auto-eficácia elevados e auto-percepções reguladas e condizentes com seus domínios, habilidades e competências.

Por outro lado, indivíduos com baixa motivação para a realização escolhem tarefas com dificuldade extrema e apresentam alta taxa de ansiedade quando colocados em situações nas quais são avaliados, além de apresentarem baixos níveis de auto-eficácia e auto-percepções muitas vezes incoerentes com suas competências e reais habilidades, justamente em virtude de suas convicções, pouco envolvimento e interesse e experiências aversivas no domínio a ser considerado: ambiente das atividades esportivas e práticas corporais.

Estudos realizados em motivação para realização também sugerem que indivíduos com altos níveis dessa motivação são independentes, mais persistentes em tarefas de dificuldade moderada, realistas ao estabelecer expectativas para atividades, fixam padrões de excelência cada vez mais altos por não se satisfazerem somente a um único e determinado êxito. Têm compreensão clara de seus objetivos e estão conscientes da relação entre as metas de realização presentes e os objetivos futuros (DE LA PUENTE, 1982).

Muitas vezes, esse motivo revela-se no desejo de realizar algo único, que implica êxito pessoal ou indica realização a longo prazo, com antecipação do resultado promissor. Alcançar êxito será uma forma de satisfazer a necessidade criada por esse motivo, enquanto fracassar na realização será uma forma de acentuar ainda mais essa necessidade (ANGELINI, 1973).

A motivação para a realização permite que a pessoa estabeleça metas e tarefas de maneira persistente até atingi-las (com excelência), com seu próprio toque pessoal. O sujeito tenta superar-se constantemente. Assim, o indivíduo motivado para a realização quer ser competente, capaz e sentir que domina a atividade que realiza (MÜLLER, 1998).

Neste ponto, os mecanismos psíquicos de satisfação (das necessidades), punição e recompensa (pessoal e social, relacionados às normas de referência para a avaliação, que veremos mais adiante), avaliações subjetivas e interpretações a respeito dos resultados e da motivação sofrem, direta ou indiretamente, influência da auto-eficácia. Daí sua importante relação com a motivação e engajamento para a realização nas práticas corporais.

Segundo Roberts (1992), é um erro relacionar motivação no esporte ou nas práticas corporais diretamente com a performance (resultado final e rendimentos), sendo mais coerente dizer que é com a ajuda dela que podemos entender e analisar as diferenças individuais em situações variadas, em que é exigida uma boa performance. A motivação do indivíduo pode melhorar ou piorar seu desempenho no esporte, mas não pode justificá-lo. A performance seria apenas a conseqüência de uma meta pré-estabelecida ou de um comportamento já iniciado (tomada de ação) dentro de todo o processo motivacional. Sem contar que muitas vezes o atleta pode estar motivado, mas não apresentar os resultados ou desempenho esperados, em virtude de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos.

O motivo de realização, para Murray (1978), refere-se ao esforço do indivíduo em concluir uma tarefa, atingir excelência, superar obstáculos, atuar melhor que os outros e orgulhar-se de suas habilidades. É a motivação que orienta as pessoas a realizarem suas aspirações, persistirem quando erram e sentirem orgulho ao atingir seus objetivos.

A definição de metas também auxilia na compreensão de diferenças individuais, dentro da realidade social. Ou seja, há uma ligação entre a definição de metas e os valores e as características de personalidade de um indivíduo (NICHOLLS, 1984).

Dentre as diversas teorias da motivação para a realização, são apresentadas duas com aplicação no campo das práticas corporais e do esporte. Ambas indicam que os indivíduos podem ter características que os classificam em dois grupos. A primeira, “Expectativa de Êxito/Medo do Fracasso”, diz respeito às orientações do sujeito em direção a busca de êxito ou a evitar fracassos nas tarefas.

Já a teoria “Orientação para o Ego/Orientação para a Tarefa” descreve que os indivíduos buscam evitar frustrações pessoais, que neste caso seriam os conflitos com o ego, ou satisfazer seus anseios e buscar a realização da tarefa, mesmo em meio às incertezas, expectativas e imprevisibilidades da tarefa (WINTERSTEIN, 2002; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008).

Enfatizamos que nas práticas corporais, no esporte e exercício, em virtude do caráter prático e dinâmico dos conteúdos a serem trabalhados, os praticantes se encontram fadados à questão do resultado, do desempenho, da execução dos gestos motores. Logicamente, a conseqüência final dos planos de ação no âmbito da Educação Física incide na ambivalência do *êxito* (experiências bem sucedidas, tarefas executadas e objetivos atingidos) e do *fracasso* (insucesso, baixo desempenho, frustração, derrota e objetivos não atingidos).

O quadro 03 abaixo traz as duas tendências existentes no Motivo de Realização e as principais características apontadas para cada tipo de agrupamento:

Expectativa de Êxito / Orientação para a Tarefa
Trabalham mais. Acreditam no seu esforço. São otimistas.
Buscam a satisfação pessoal (motivação intrínseca). **Apresentam elevadas crenças de auto-eficácia.**
Optam por metas compatíveis e apropriadas com suas capacidades. Tentam superar-se constantemente.
Possuem percepção de sua habilidade e capacidade. São mais criativos e inovadores.
São mais competitivos, independentes e mais persistentes (engajados). Não demonstram alta capacidade (não se exibem).
Assumem responsabilidades pelos seus atos e escolhem riscos moderados. Buscam a satisfação e o prazer em uma tarefa. Possuem sentimento de êxito.
Possuem maior autocontrole. Demonstram segurança no comportamento.
Atribuem a causa dos resultados à própria capacidade e esforço.
Preocupam-se com a aprendizagem e com o domínio da tarefa. Aprendem mais depressa.
Favorecem a capacidade para cooperar e o esforço para o domínio pessoal.
Julgam seu êxito pela qualidade de seu trabalho.
Fontes de auto-eficácia mais efetivas a serem exploradas: experiências diretas e domínio pessoal; estados fisiológicos e afetivos.
Medo do Fracasso / Orientação para o Ego
Escolhem tarefas com dificuldades extremas ou muito fáceis para não se frustrarem. São pessimistas.
São orientados a normas sociais e necessitam ser motivados extrinsecamente.
Optam por metas abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente.
Atribuem seus resultados à dificuldade da tarefa ou ao acaso (fatores externos). Nunca assumem falta de esforço ou incapacidades (falta de competência).
São menos persistentes, mais ansiosos e inseguros no comportamento.
Preocupam-se com a comparação de sua capacidade e motivam-se pelo reconhecimento social.
Possuem baixa percepção da competência e níveis reduzidos de auto-eficácia.
Demonstram falta de autodeterminação. Abandonam a atividade em caso de derrota ou fracasso.
Fontes de auto-eficácia a serem trabalhadas: experiências vicariantes e persuasão verbal ou social (são influenciáveis socialmente).

Quadro 03 – Modelo teórico e principais características e comportamentos para as tendências orientação ao ego/ medo do fracasso e orientação à tarefa/ expectativa de êxito, discutidas e levantadas durante as reflexões neste capítulo. Adaptado de Winterstein (2002) e Winterstein e Venditti Jr (2008, p.133).

Winterstein (2002) aponta para as semelhanças entre as duas teorias: Os indivíduos com orientação à tarefa, ou classicamente com expectativa de êxito, são caracterizados pela maior necessidade de realização, por acreditarem no seu esforço e por serem otimistas (DUDA, 1993). Ainda de acordo com a mesma autora, indivíduos orientados para o medo do fracasso, ou orientação para o ego, apresentam-se motivados por fatores externos (busca de reconhecimento social, *status e aceitação*) e mostram-se preocupados com a comparação de sua capacidade com a dos outros.

Essa meta dirige o comportamento de realização em circunstâncias em que a comparação social está presente. Além disso, esses indivíduos tendem a demonstrar capacidade superior (mesmo não a tendo), não são muito persistentes e atribuem o êxito às suas habilidades, ao seu esforço e à sorte. O fracasso, por outro lado, é atribuído a fatores externos, como o material utilizado, o azar, a situação etc. Para esses indivíduos, que se caracterizam pelo uso da máxima habilidade, o mínimo de esforço é importante e a percepção das habilidades é normativamente referenciada.[18]

Para uma melhor compreensão do complexo processo de motivação descrevemos a seguir alguns componentes que têm sido apontados como relevantes para seu entendimento (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008).

Como já foi dito anteriormente, a motivação é um assunto amplo e por isso é abordada por diversas teorias. Porém, existem duas que mais nos interessam no campo da atividade física e do motivo de realização para estas atividades.

São as seguintes:

- Expectativa de Êxito /Medo do Fracasso (corrente dos pesquisadores alemães);
- Orientação para a Tarefa / Orientação para o Ego (linha dos pesquisadores norte-americanos).

[18] Por exemplo, quando um ambiente é caracterizado pela competição interpessoal e pela avaliação social, indivíduos com medo do fracasso tendem a obter melhores resultados. Porém, em situações caracterizadas pela aprendizagem, com base no erro alheio, domínio pessoal da habilidade e pelo simples fato de participar, indivíduos orientados para o êxito, muitas vezes, destacam-se dos demais. Assim, Nicholls (citado por DUDA, 1993) sustentou que os indivíduos desenvolvem uma meta sobre outra, em um ambiente específico, de acordo com as diferenças motivacionais baseadas em suas visões de mundo sobre o que consideram importante dentro desse contexto.

A primeira tem origem alemã e está ligada à psicologia do esporte e à educação física escolar, a segunda tem origem americana e está relacionada à atividade física e ao esporte.

Podemos apontar certa proximidade entre essas teorias, pois ambas fazem referência sobre fatores ligados ao processo motivacional: a persistência, a satisfação, o resultado e a escolha da tarefa. Tais fatores são flexíveis e dependem do grau de motivação e envolvimento do aluno.

A persistência pode ser maior ou menor dependendo do estado psicológico em que o indivíduo se encontra; pessoas com forte motivação provavelmente serão mais constantes em uma tarefa do que aqueles com fraca motivação.

Embora cada teoria tenha concepções próximas, mas não totalmente semelhantes, além de possuírem empiricamente o mesmo referencial teórico geral da Psicologia (ambas possuem raízes na teoria comportamental e procuram sistematizar e complementar este referencial teórico), irão procurar uma visão de homem e mundo mais complexa do que o comportamentalismo clássico, mas considerando o comportamento como aspecto importante na sistematização teórica.

Da mesma forma, o grau de motivação interfere na escolha da tarefa, pois, indivíduos com forte motivação tendem a optar por atividades de dificuldade moderada enquanto os que têm fraca motivação optam por atividades mais difíceis. Então, podemos dizer que, pessoas com nível alto de motivação têm mais chances de alcançar melhores resultados e conseqüentemente de atingir um nível de satisfação maior em relação àqueles com baixa motivação.

Sendo assim, entende-se que a importância dada pelo aluno à tarefa proposta interfere na satisfação e no resultado. A consciência das suas capacidades e de seus limites é importante na escolha e realização da tarefa e como conseqüência na perseverança na mesma.

Em função disso, o professor de EF precisa ter a sensibilidade de permitir que o aluno pratique atividades que desenvolvam a consciência corporal de maneira a estimular no aluno o conhecimento e regulação das próprias habilidades.

As teorias explicam que indivíduos que têm expectativa de êxito ou que são orientados para a tarefa são mais persistentes, escolhem atividades mais fáceis e atribuem

os resultados obtidos ao seu esforço. Já indivíduos que têm medo do fracasso ou são orientados para o ego desistem rapidamente da atividade, optam por atividades mais difíceis e atribuem os resultados a fatores externos.

Portanto, cabe ao professor de EF decidir, cuidadosamente, quais atividades ou tarefas serão aplicadas no processo ensino-aprendizagem; se serão criativas, se atenderão às expectativas dos alunos e, principalmente, se serão motivadoras a eles e também ao professor.

É preciso portanto considerar as necessidades e expectativas do aluno com situação de deficiência. Os motivos sociais e as questões emocionais precisam ser trabalhadas no contexto educacional, para além da promoção da saúde física. O equilíbrio mental e a qualidade de vida das PCNEs pode ser influenciado por esta mediação desde o contexto escolar.

A figura 30 tenta, de modo descontraído, elucidar como o professor pode influenciar as expectativas e motivações dos alunos no contexto escolar.

Figura 30 – Quadrinhos da Mafalda: Filipe e Mafalda conversam sobre os comentários e feedbacks da professora no caderno do garoto. O professor pode ser uma importante fonte de estimulação motivacional e de formação das convicções pessoais (QUINO, 2008, p. 256).

3.3. COMPONENTES DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO:
Auto-eficácia, Nível de Aspiração, Atribuição Causal e Normas de Referência

Propondo um novo componente teórico integrado

De acordo com Winterstein e Venditti Jr (2008, p.115-135), dentro da teoria do motivo para a realização, podemos encontrar seus 03 grandes fatores (nível de aspiração, atribuição causal e normas de referência) e os mesmos autores propõem a auto-eficácia como um quarto fator a ser compreendido para esta teoria. Vamos agora a cada um deles:

Auto-eficácia

A partir da abordagem social cognitiva, a auto-eficácia já se apresenta definida para este trabalho como "*a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir determinadas realizações*" (BANDURA, 1997, p.03).

Os estudos em auto-eficácia, apesar de ainda recentes, vêm ganhando espaço no ambiente educacional, sempre correlacionados à motivação e persistência nas tarefas (NERI, 2000). Inicialmente, o conceito de auto-eficácia foi postulado por Bandura, em 1977, e desde então têm se constituído em uma importante área de estudos em diferentes dimensões da atividade humana; por exemplo, na saúde, esportes, organizações e para a educação. *Uma expectativa de eficácia é a convicção que um indivíduo possui de executar com sucesso um determinado comportamento solicitado (ou determinada tarefa) e obter os resultados desejados* (BANDURA, 1977, p. 123).

O constructo psicológico da auto-eficácia é caracterizado como um mecanismo cognitivo para mediar motivação e comportamento, voltados a uma determinada meta (BANDURA, 1986; 1997), além de contribuir para o que o autor considerou "agência humana" (BANDURA, 1989; 2001).

> Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais (*nota: todos possíveis e constantes nas atividades corporais e nos esportes*). Isso porque, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades. (...) crenças de auto-eficácia influenciam praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas- independentemente de pensarem de forma produtiva, autodebilitante, pessimista ou otimista-, o quanto elas se motivam e perseveram frente a adversidades, sua vulnerabilidade frente ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas. A auto-eficácia também é um determinante crítico de como os indivíduos regulam o seu pensamento e o seu comportamento (PAJARES e OLAZ, 2008, p.101-102).

Se considerarmos os motivos, como constructos hipotéticos (WINTERSTEIN, 1992), que buscam explicar ações e comportamentos em direção à determinada meta e objetivo, (entendendo-os num processo que procura dar explicações para as ações, determinados pelas expectativas e pelas avaliações de seus resultados e suas conseqüências), pode-se perceber a importância da auto-eficácia, que funcionaria como um dos mecanismos dentro da auto-regulação comportamental da agência humana (BANDURA, 2001), que permite controlar e auxiliar nesse processo motivacional, na manutenção e adesão ao esporte e exercício, na persistência e envolvimento efetivos para as práticas corporais e esportivas.

De acordo com a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986), cada indivíduo é autônomo e gerencia seu auto-sistema, controlando pensamentos, sentimentos, motivação e ações. Esse sistema providencia referências mecânicas e um conjunto de sub-funções para perceber, regular e avaliar o comportamento.

Os resultados são provenientes da interação entre esse sistema e as influências do ambiente, dentro da reciprocidade triádica (figura 07, p. 94), que interagem reciprocamente e se regulam, sendo um determinante do outro.

Os indivíduos executam uma ação, interpretam os resultados de suas ações e usam estas informações para criar e desenvolver convicções sobre suas capacidades para empenhar comportamentos subseqüentes com domínios similares e condizentes com as convicções criadas (PAJARES, 2004). São as crenças de auto-eficácia, sintetizadas no nível e na quantidade destas convicções, que permitirão os julgamentos de quanto este sujeito se considera capaz de executar os comportamentos exigidos na ação efetiva (prática) para atingir os resultados pretendidos, sem desistir no processo (BZUNECK, 2000) as responsáveis para a elaboração de auto-percepções individuais e mecanismos de auto-crenças.

Bandura (1993) percebeu que a auto-eficácia envolve muito mais do que simplesmente as convicções de esforço aplicadas a determinados desempenhos. Engloba também julgamentos do conhecimento da pessoa (individual), habilidades, estratégias e administração de tensão, que também entram na formação de convicções de auto-eficácia (no nosso caso da eficácia não somente do praticante de atividades corporais - nosso aluno/a, atleta, ou cliente), mas do professor de EFA. A auto-eficácia também contribui diretamente para o desempenho da memória e o aumento da persistência nas tarefas.

A auto-eficácia como componente mediador no processo motivacional para a realização

Iaochite (2006, p. 128) ressalta que "*é necessário compreender que o comportamento de praticar exercícios é dinâmico, complexo e multideterminado por diversos fatores de ordem pessoal, comportamental e ambiental* "(reciprocidade triádica). Para o autor, a decisão de mudar um comportamento voltado à prática corporal (do sedentarismo à fase ativa) requer uma avaliação, um julgamento, no qual as convicções acerca da competência para mudanças, desafios ou dificuldades no contexto, além das expectativas e metas a serem atingidas. As convicções, vinculadas aos fatores pessoais, têm sido apontadas em diversos estudos como as principais mediadoras dos processos de mudança, dos aspectos motivacionais, do engajamento e da persistência (IAOCHITE, 2006). O constructo da auto-eficácia seria então o principal mecanismo atrelado à motivação para a atividade física, em virtude de ser o principal componente de formação destas convicções pessoais, ademais é o mecanismo auto-reflexivo mais importante dentro desta perspectiva da TSC.

Sendo a mesma uma forma de auto-percepção (percepção da competência e das capacidades), não há como se negar que o processo de avaliação, interpretação e auto-julgamento das capacidades, habilidades, competências e eventuais desempenhos ou resultados para determinado domínio ou tarefa no contexto esportivo e do exercício, efetuadas no e pelo indivíduo ocorreriam por meio do mecanismo da auto-eficácia e do conjunto das capacidades auto-reflexivas, presentes no "human functioning" (BANDURA, 1986) -funcionamento humano- e no agenciamento de suas ações e motivações (BANDURA, 1989; 2001; BANDURA , AZZI e POLYDORO, 2007).

Nível de aspiração (NA)

O **nível de aspiração (NA)** é definido como um patamar de desempenho (ou rendimento), um nível de previsão de um resultado em prospectiva que uma pessoa pretende alcançar em uma determinada tarefa, conhecendo seu desempenho na mesma tarefa anteriormente (WINTERSTEIN, 1993). As pessoas escolhem uma meta e suas expectativas podem corresponder ou não à sua capacidade.

Os indivíduos se propõem a alcançar determinados objetivos, que podem ser modificados após o êxito ou o fracasso na realização da atividade. A elevação ou a manutenção persistente de um objetivo após sucessivos fracassos é considerada uma inadequação do nível de aspiração.

Aqui, as fontes de experiência direta (domínio pessoal) e indireta (vicariantes/aprendizagem por observação) da auto-eficácia para a prática corporal exercem papel direto e efetivo, pois através das mesmas, poder-se-ia estabelecer estes níveis de rendimento futuros, em virtude do acúmulo de experiências e situações vivenciadas anteriormente.

Sem contar que o dinamismo da reciprocidade triádica engloba os aspectos pessoais, sociais e as influências comportamentais, que interagem e complexamente se associam.

Teorias e pesquisas sobre o nível de aspiração, desenvolvido por Festinger (1942) dizem respeito com o que as pessoas gostariam de atingir ou “aquilo que aspiram” (MADDUX, 1995, p. 24) atingir em determinada tarefa ou ação, além de também apresentarem modelos teóricos de como as aspirações influenciam seus comportamentos. O nível de aspiração é basicamente relacionado às metas ou objetivos (*goal settings)* que as pessoas traçam para si em situações relevantes de realização ou desempenho (*mastery*); e, assim como a auto-eficácia, é uma avaliação em prospectiva.

Sendo assim, está mais relacionada às metas e planejamento prospectivo do que apenas aos níveis de performance que as pessoas pretendem desempenhar (KIRSCH, 1986). A isto, Bandura (1997) caracteriza como expectativa de resultado ou de desempenho.

E Kirsch (1986) identifica que os estudos contemporâneos fizeram a importante distinção entre expectativa de resultado e nível de aspiração: o nível de aspiração geralmente sempre era maior (idealizado) do que as expectativas reais para o sucesso e desempenho nas tarefas.

Dessa forma, as pessoas com expectativa de êxito optam por metas compatíveis com suas capacidades, geralmente com um nível médio de dificuldade, nas quais o resultado depende do próprio esforço. Se o indivíduo for bem-sucedido, deverá aumentar seu nível de aspiração, ou seja, escolher uma tarefa mais difícil. Caso contrário, se falhar, deverá diminuir seu nível de aspiração escolhendo uma tarefa mais fácil (WINTERSTEIN, 1991).

Já os indivíduos que têm medo do fracasso, em geral escolhem objetivos abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente, já que serão realizados com facilidade, evitando assim possíveis fracassos, ou inadequadamente acima deles, gerando um fracasso inevitável, mais evidente e menos penoso, uma vez que impede que sejam criadas expectativas futuras em relação a eventuais êxitos obtidos nas escolhas de tarefas com dificuldade menor.

Ao optar por uma meta aquém de rendimentos anteriores, o indivíduo certamente a atingirá, evitando, assim, o sentimento de fracasso. Porém, ao empreender pouco esforço na ação, deixa de vivenciar com plenitude o êxito (WINTERSTEIN, 1992).

Maddux (1995) e Kirsch (1986) deixam claro que existe relação entre o constructo da auto-eficácia e o nível de aspiração, sendo necessárias mais pesquisas que relacionem e discutam os dois constructos. Outras pesquisas fazem referência à necessidade de distinção entre auto-eficácia e expectativa de resultado (outcome expectancies), pois o constructo nível de aspiração está mais próximo da auto-eficácia do que as expectativas de resultado ou desempenho (CORCORAN, 1991; EASTMAN e MARZILLIER, 1984; LEE, 1989).

Atribuição Causal (AC)

Após uma ação realizada com êxito ou fracasso, o indivíduo busca causas que expliquem esses resultados. Essa aproximação considera o indivíduo como um organismo ativo capaz de processar informações com a inclusão de um alto processo mental como determinantes da ação física humana. Essa explicação é denominada **atribuição causal (AC)** ou simplesmente **atribuição**.

As teorias da atribuição mostram que a causalidade percebida dos acontecimentos ativa e dirige o comportamento. Elas derivam das linhas de *estilo explanatório* e *estilo atribucional* (MADDUX, 1995; PETERSON e STUNKARD, 1992), muito relacionadas ao controle pessoal e à eficácia nas ações. As significações que o indivíduo atribui aos objetos do mundo são responsáveis em grande parte por sua resposta e por sua percepção da situação.

Por exemplo, uma relação social pode ser aprendida por alguns indivíduos como forma de obtenção de prestígio e, por outros, como dependência pessoal. Nesses casos, é a significação dada pelo sujeito à situação que determinará seu comportamento motivado, e essa significação, que é produto de uma elaboração cognitiva, irá ativar e dirigir o comportamento (DE LA PUENTE, 1982).

Aqui, mais acentuadamente, poder-se-ia identificar a influência dos mecanismos regulatórios e da agência humana (enfatizada na TSC de Bandura)- dentre estes mecanismos e funções auto-reflexivas, a auto-eficácia atuaria tanto na escolha do nível de aspiração, quanto fazendo inferências a respeito de quais as fontes causais, ou a quais fatores seria atribuído aquele sucesso ou fracasso (fatores internos ou externos; estáveis ou variáveis).

A partir desse modelo de atribuição, Weiner e seus colaboradores (1971) identificaram quatro principais “elementos da atribuição” usados no contexto da realização. Esses fatores causais não são capazes de explicar todas as situações de rendimento. Mas, mesmo assim, contribuíram com uma série de indícios para o estudo do motivo de realização (WINTERSTEIN, 1992). Essas atribuições são: capacidade pessoal, esforço pessoal, dificuldade da tarefa e acaso (sorte ou casualidade). Para melhor compreensão, vide quadro 03, que destaca os fatores discutidos neste modelo de atribuição.

Investigações mostram que indivíduos que têm expectativa de êxito, ou que apresentam a tendência de se orientarem à execução da tarefa, geralmente atribuem a causa de seus

resultados à própria capacidade e esforço, enquanto os que apresentam medo do fracasso atribuem-na à dificuldade da tarefa ou ao acaso (WINTERSTEIN, 1991; 1992).

No contexto esportivo, Roberts (1992) também evidenciou que crianças com alto motivo para a realização atribuem o êxito à capacidade e o fracasso ao baixo esforço. Por outro lado, crianças com medo do fracasso, ou orientadas a atenderem ao ego, atribuem o êxito à sorte e à facilidade da tarefa; e o fracasso, à possível falta de capacidade, apresentando convicções extremamente insuficientes e a atribuição causal basicamente se concentram em fatores externos (WINTERSTEIN, 1992; WEINER e COLABORADORES, 1971), não associados ao indivíduo, ao esforço ou habilidades pessoais (quadro 04).

FATORES	***Internos***	***externos***
Variáveis	Esforço	Casualidade (sorte)
Estáveis	Capacidade	Dificuldade da Tarefa

Quadro 04 – Conjunto de fatores (internos; externos; variáveis e estáveis) discutidos no modelo de atribuição causal, para a motivação para realização na EF. Adaptado de Weiner e colaboradores (1971). Encontrado em Winterstein e Venditti Jr. (2008, p.128).

Porém, essa abordagem “clássica” do motivo de realização não deve ser considerada a melhor explicação à atribuição na Educação Física. De acordo com Maehr e Nicholls (citados por BIDDLE, 1993), é também necessário descobrir o significado da realização para diferentes pessoas e não considerar que a realização é universalmente definida da mesma maneira.

Um resultado é interpretado como êxito quando reflete atributos desejáveis para o indivíduo, seja pelo grande esforço, seja pela alta capacidade demonstrada. Por outro lado, se o resultado reflete qualidades indesejáveis para o indivíduo, seja pela preguiça, seja pela baixa demonstração de capacidade, é considerado como um fracasso. Assim, o que é êxito para um pode ser fracasso para outro.

Dessa forma, defendem que o êxito e o fracasso não são estados absolutos, mas sim uma avaliação subjetiva a respeito da presença ou ausência das qualidades pessoais desejáveis: “*a análise do comportamento de realização é a análise de como as pessoas*

percebem a presença ou a falta das qualidades desejáveis e os efeitos que interferem no comportamento" (BIDDLE, 1993, p. 446).

Bandura (1997) propõe que não é que o indivíduo possui (capacidades), mas sim o que o indivíduo acredita que pode fazer com o que tem que evidencia a importância da auto-eficácia. E é este aspecto, o ponto fundamental para relacionarmos a auto-eficácia como mediadora da avaliação cognitiva da atribuição causal.

O primeiro passo para compreensão do comportamento de realização é entender que êxito e fracasso são estados psicológicos baseados na interpretação de auto-eficácia do indivíduo empenhado para a realização (ROBERTS, 1993). O autor ressalta que no sistema social cognitivo, é preciso ficar atento com os efeitos dos desempenhos de múltiplas causas estando em complexa interação. Seria a ação da reciprocidade triádica nas relações presentes dentro da agência humana (BANDURA, 2001).

Por isso é preciso que os procedimentos de mensuração sejam sensíveis à interpretação de múltiplas causas atuando de maneira bidirecional: a auto-eficácia influi na expectativa de resultado e vice-versa.

Aqui, portanto surge, novamente, o mecanismo da auto-eficácia como mediador e regulador do senso de auto-eficácia do atleta ou praticante, pois após, ou até mesmo antes das ações, o julgamento e as auto-percepções irão avaliar os resultados das ações ou suas possibilidades.

Para Nuttin (citado por DE LA PUENTE, 1982), a análise das condutas humanas deve sempre levar em conta a importância atribuída pelo indivíduo às experiências cujos resultados confirmam as concepções que ele faz de si mesmo e que estão de acordo com o seu plano geral de realização, existente em todo indivíduo. Ele sofre a influência do número e da importância relativa de seus êxitos e fracassos que se tornarão elementos decisivos na formação e no equilíbrio da percepção de seu potencial.

A relação entre a explicação ou atribuição causal (MADDUX, 1995, p.25) e auto-eficácia (BANDURA, 1997) é que as mesmas se correlacionam e interagem para influenciar os comportamentos e afetos. Muitos teóricos apontam que a atribuição causal influencia o afeto e comportamento indiretamente por meio da sua atuação nas expectativas (PETTERSON e STUNKARD, 1992).

Isto porque a auto-eficácia, sendo influenciada por sucessos e experiências passadas de sucesso ou fracasso, acrescida da observação de outros modelos pode interferir na organização cognitiva da atribuição causal. Ou seja, as experiências diretas e vicariantes, incidem na construção do senso de auto-eficácia (são 2 de suas fontes). E uma possível trajetória para a construção desta crença é através dos julgamentos e avaliações que buscam na atribuição causal as causas e fatores importantes para aquela ação ou comportamento (SCHUNK, 1995).

Pois bem, a atribuição causal é um recurso de avaliação necessário para a construção da auto-eficácia. E a contrapartida é que a auto-eficácia quem media a relação entre as atribuições e a performance ou desempenho (FORSTERLING, 1986).

A auto-eficácia pode portanto influenciar a atribuição causal destacada na teoria da Motivação para Realização (ALDEN, 1986; BANDURA, 1992; McAULEY, DUNCAN e McELROY, 1989). Maddux (1995) destaca um exemplo: pessoas com baixo nível de auto-eficácia para determinado domínio pode ser mais induzida a atribuir suas falhas naquele domínio e especificidade pela falta de capacidades pessoais do que ao nível de esforço, fator variável.

Isto pode ser visto em Bandura (1992) e Maddux e Meyer (1995), além de Schiaffino e Revenson (1992), que apontam evidências entre atribuição causal e auto-eficácia em seus estudos a respeito de auto-eficácia na depressão e deficiência física.

Normas de Referência (NR) para avaliar os resultados e a realização

Como último fator importante na determinação do motivo de realização, surge o fator da **norma de referência** (NR), que diz respeito aos diferentes parâmetros necessários para a avaliação dos resultados de rendimento. Estas normas podem ser fatores diferenciais ao se trabalhar nos contextos da Educação Física e Esportes, pois oferece um rico contexto para que adotemos uma ou outra norma de avaliação; ou até mesmo que as intercalemos, ou sejam feitas utilizações alternadas das mesmas, nas diferentes situações.

Seriam as normas de referência individual e social. Elas podem ser individuais, quando se compara o rendimento de um indivíduo com um outro realizado anteriormente por ele; ou sociais, quando a comparação do rendimento acontece dentro de um determinado grupo de referência. Os resultados, portanto, referem-se a uma norma única exigida para todo um grupo (HECKHAUSEN, 1980).

Ainda de acordo com o mesmo autor, é possível haver uma melhoria na motivação ao utilizar-se a norma de referência individual, pois dessa forma o indivíduo vivencia adequadamente os êxitos e os fracassos, determinando de forma realista seu nível de aspiração próprio e independente do que é padronizado coletivamente em seu grupo de convívio e de práticas corporais.

Por isso, é necessário considerar a importância dessas normas no âmbito educacional, porque a norma de referência utilizada para a avaliação dos alunos pode influenciar positiva ou negativamente a sua motivação (WINTERSTEIN, 1992).

A norma de referência pode ser um fator de grande importância na obtenção de um objetivo, podendo favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da ação do indivíduo. Porém, esse fator não influenciará no bom ou no mau desenvolvimento da ação diretamente, mas auxiliará o agente pedagógico de Educação Física (EF) a conhecer melhor seus alunos, verificando qual a atribuição dada às situações de êxito e de fracasso, trabalhando ou adequando tanto as comparações individuais, quanto as normas sociais e coletivas, de acordo com as necessidades e objetivos em cada situação.

A figura 31 abaixo pode sintetizar os componentes discutidos até agora: nível de aspiração (NA); atribuição causal (AC) e norma de referência (NR), dentro do processo motivacional. Neste esquema, percebemos que a auto-eficácia estaria imersa neste contexto, permitindo que o indivíduo responda aos seus questionamentos (perguntas feitas na parte

inferior da figura) e cognitivamente estabeleça planos de ação e avaliações pessoais de suas habilidades, potencialidades e competências.

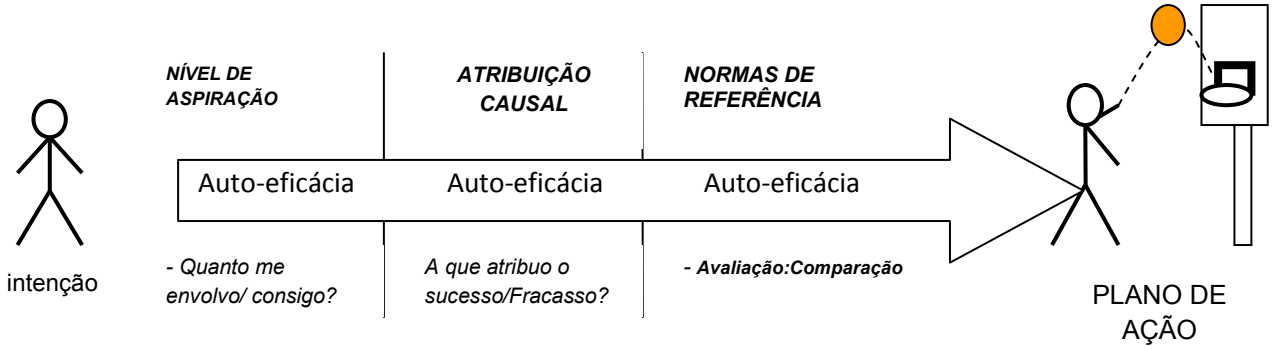


Figura 31 – Componentes do Motivo de Realização no esporte, práticas corporais e/ou exercício. O motivo de realização teoricamente considera o nível de aspiração, a atribuição causal e as normas de referências. A auto-eficácia estaria proposta como quarto elemento neste modelo teórico, funcionando como mediadora e mecanismo cognitivo que permite projetar o nível de aspiração, analisar as possíveis atribuições causais e avaliar as normas de referência, por meio de seus julgamentos e avaliações. Modelo adaptado de Winterstein e Venditti Jr (2008, p.129).

A teorização da auto-eficácia passa a ser fundamental para a compreensão dos fatores influenciadores de determinadas ações ou atividades, dentre eles: a escolha de tarefas e seleção; o esforço empregado nas tarefas; o grau de persistência diante de falhas ou estímulos aversivos.

Ora, sendo assim, observando os comportamentos do nosso público e os fatores que incidem nas suas percepções e avaliações, pode-se promover o desenvolvimento de convicções de auto-eficácia que possibilitem engajamento nos programas de atividades físicas, ou práticas corporais, propostas de maneira mais adequada.

Nossas sistematizações ou planos de ação tornar-se-iam mais efetivos para o ensino da EF, com maior participação e envolvimento dos alunos e alunas nas atividades; incidindo, portanto, no processo motivacional dos mesmos para a realização das práticas corporais. Assim sendo, podemos considerar a auto-eficácia como mais um dos componentes no processo de Motivação para a Realização. Esta é uma das argumentações sistematizadas nesta tese. Mas seria a auto-eficácia mais um elemento, ou estaria contida dentro do processo?

Percepção da Competência

A percepção da competência tem sido estudada em vários contextos, incluindo o esporte e as práticas corporais. Em seu trabalho, Harter (citado por ROBERTS, 1993) buscou explicar por quais razões os indivíduos se sentem induzidos a engajar-se nos contextos de realização. Para o autor, a percepção da competência é um motivo multidimensional que conduz o indivíduo nos domínios cognitivo, social e físico.

A percepção da competência e o prazer intrínseco procedentes do êxito são vistos como aumento do esforço para a realização (WINTERSTEIN, 2002). Já a percepção da incompetência e o desprazer podem conduzir à ansiedade e a uma diminuição do esforço na realização. A auto-eficácia e a motivação para a realização atuariam neste momento em relação ambivalente, ou seja, uma influenciando a outra.

O constructo da percepção da competência tem um papel fundamental para o estudo da motivação (ROBERTS,1993), sendo que a auto-eficácia pode influenciar profundamente as escolhas, engajamento e o comportamento motivacional. Para esse autor, a teoria da auto-eficácia refere-se à convicção necessária para obtenção do êxito na determinação do indivíduo sobre o que pode ser feito com a própria habilidade (ROBERTS, 1993).

Por isso, através da auto-eficácia e suas correlações com os outros fatores da motivação para a realização, pode-se compreender os diferentes graus de envolvimento e engajamento em programas de atividade física, níveis de esforço e motivos de realização para práticas corporais e os motivos ou necessidades (pessoais ou sociais) envolvidos para as situações vivenciadas no contexto da EF. A auto-eficácia não responderá a todos os aspectos e à complexidade destacada por Roberts (1993), mas se compreendida como atrelada e influenciando outros elementos dentro desta perspectiva, pode apresentar indícios preditivos importantes para diversos contextos.

De acordo com Nicholls (citado por DUDA, 1993), recentes teorias cognitivistas apontam uma importante relação entre as perspectivas das metas, a percepção da habilidade e o comportamento.

Duda (1993) em seus estudos examinou a correlação comportamental das orientações expectativa de êxito e medo do fracasso no domínio esportivo. E os mesmos evidenciaram a ênfase, pelos indivíduos orientados para a tarefa, na demonstração do esforço e, pelos

indivíduos orientados para o ego, na falta de persistência. Ou seja, indivíduos com expectativa de êxito geralmente apresentam maiores níveis de auto-eficácia; já os indivíduos com medo do fracasso não apresentam estes níveis elevados, se sentindo sempre despreparados ou incapazes de executar estes planos de ação (WINTERSTEIN, 2002; WINTERSTEIN E VENDITTI JR, 2008).

De acordo com Duda (1993), em indivíduos orientados para a tarefa as percepções da capacidade e o tipo de evento que ocasionam sentimento de êxito são de referência própria. Existe uma melhora da habilidade, do domínio da tarefa, muito trabalho e um compromisso com a própria atividade.

A percepção que o indivíduo possui da própria capacidade é bastante adequada à realidade. Esse indivíduo apresenta comportamentos que conduzem a uma habilidade adquirida a longo prazo e com muito investimento, assim como trabalho sério e ético, dentro de uma ótima performance e muita persistência.

Já indivíduos orientados para o ego, quando questionados por seu nível de competência, apresentam um baixo padrão comportamental orientado para a realização, e sua percepção da capacidade é frágil. Tais indivíduos tendem a ser mais inseguros, reduzem seus esforços, param de tentar, alegam falta de interesse quando comparados com indivíduos orientados para a tarefa, escolhem desafios extremos para uma atividade (muito fácil ou muito difícil) e, como conseqüência, possuem um desempenho prejudicado, vindo a abandonar as atividades (JAGACINSKI e NICHOLLS, 1990).

Brody (citado por ATKINSON e FEATHER, 1974) preocupou-se com os efeitos da ansiedade e da necessidade de realização sobre a probabilidade subjetiva do êxito e do fracasso. Os resultados mostraram que o nível da percepção do êxito tende a ser mais alto entre sujeitos com alta necessidade de realização do que entre sujeitos com baixa necessidade de realização.

Em ambientes onde há predominância da comparação social e da competição, o indivíduo pode focalizar-se apenas em sua percepção da capacidade, trazendo conseqüências negativas para o comportamento de realização (ROBERTS, 1993). O autor acredita ainda que os adultos devem estruturar o clima psicológico de tal modo que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam mais salientes que o desempenho e o resultado.

Nota-se que os indivíduos atribuem o êxito a fatores internos mais do que no fracasso. Uma explicação para esse resultado seria estarem mais motivados para proteger e aumentar sua auto-estima fazendo tais atribuições (GREENBERG, citado por BIDDLE, 1993).

Dessa forma, os indivíduos fazem diferentes atribuições para êxito e fracasso porque possuem diferentes níveis de auto-estima, percepção própria e pensamentos auto-referentes (BANDURA, 1986; 1993; 1997; 2001). Bandura (1977; 1997) aponta que a auto-eficácia produz quatro efeitos principais, explicando alguns aspectos do funcionamento humano: escolha das ações; esforço e resistência à adversidade; melhoria de rendimentos efetivos; e padrões de pensamento e reações emocionais. Todos estes efeitos têm relação intensa com o processo de motivação, principalmente nas práticas corporais, no esporte e exercício.

> Dada a complexidade gerada pela multiplicidade de fatores que afetam o comportamento de aderir à prática de atividade física, somando-se ao poder da crença de auto-eficácia no que diz respeito à influência sobre os diferentes processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais, conhecendo e compreendendo a constituição dessas crenças, parece possível pensar na conjectura desses elementos no tocante à planificação de estratégias que possam contribuir para a aquisição de padrões de comportamento mais saudáveis em relação à prática de atividade física (IAOCHITE, 2006, p. 145).

As duas correntes do motivo para realização, apresentadas até aqui nos mostram nas características individuais de cada agrupamento, além da proximidade entre as tendências *expectativa de êxito* e *orientação para a tarefa* assim como *medo do fracasso* e *orientação para o ego*, que podem contribuir para uma melhor compreensão de alunos e atletas, apoiando-os no processo motivacional e auxiliando na construção de sua auto-eficácia (veja quadro 03, no qual resumimos e condensamos nossas discussões a respeito da motivação de realização e auto-eficácia nos esportes e nas práticas corporais).

Levando-se em consideração as ponderações teóricas apresentadas, podemos sugerir, a seguir, algumas estratégias de atuação para os professores e para os técnicos que buscam a criação de um clima motivacional adequado para o desenvolvimento de suas atividades.

Para se desenvolver um nível de aspiração e uma percepção subjetiva de capacidade (ambos adequados), é importante que as pessoas possam estabelecer suas próprias metas de rendimento nas atividades. Além de possibilitar a busca de metas compatíveis com sua capacidade, isso também diminui a atribuição externa no caso de não conseguir alcançá-las.

Para isso, no entanto, é necessária a adoção de uma norma individual de referência; o que significa evitar situações que evidenciem a comparação entre as pessoas e valorizar os

progressos individuais. Porém, a variação de utilização entre as normas individuais e sociais pode trazer resultados, devendo ser administradas e consideradas pelo profissional de EF, com o intuito de valorizar e considerar os aspectos individuais, mesmo estando os participantes imersos em um ambiente coletivo e social.

Para situações de discrepância entre os níveis de habilidade do aprendiz em relação à maioria do grupo ou equipe esportiva, as normas e comparações individuais poderiam colaborar para as auto-percepções destes alunos e para melhoria dos níveis de auto-eficácia e persistência nos aspectos de motivação e permanência na atividade.

Já a utilização da norma social, deve ser aplicada quando o profissional deseja que surjam comparações ou ainda que os modelos e padrões valorizados nessas normas sejam seguidos, alcançados e sirvam como reforçadores de comportamentos, atitudes e ações.

Pessoas com medo do fracasso/orientadas para o ego buscam evitar situações em que possam vir a ter sentimentos de frustração pelo erro ou pela derrota. Assim, é importante que as atividades possibilitem êxitos e fracassos, mas que haja uma valorização maior dos êxitos e seja dada uma importância menor aos fracassos.

Nesse sentido, deve-se observar também as atribuições manifestadas. Um incentivo a atribuições adequadas pode aumentar a responsabilidade pelos erros e evitar a imobilidade em direção à correção de erros e predisposição para o esforço. A exposição ao risco calculado favorece o convívio com a insegurança. No esporte, especificamente, é importante aproximar o treinamento de situações reais de competição, principalmente sob pressão de tempo e em inferioridade de performance.

Outro aspecto levantado repetidas vezes no texto está na questão da importância de conhecermos e aplicarmos os conhecimentos da TSC e da Teoria da auto-eficácia para entendermos os mecanismos de crenças e motivações dos praticantes de atividade física. Fica muito clara a relação entre auto-eficácia e motivação no ambiente da EFA e na atuação do professor de EF. A figura 23 a seguir estrutura o modelo que busca relacionar os constructos deste estudo.

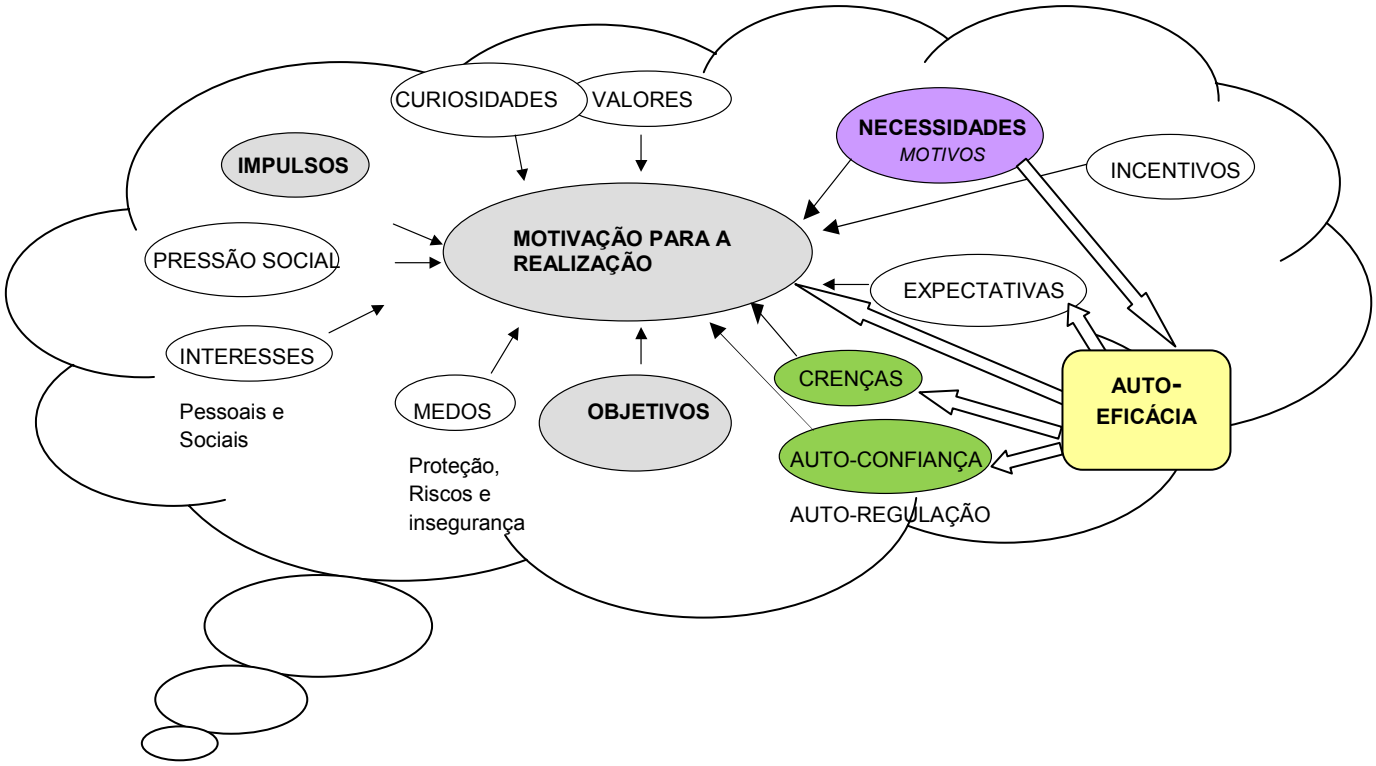


Figura 32 – Esquema ilustrativo sobre as relações entre auto-eficácia, motivos, metas e a motivação na agência humana. Proposta de interações dentro da reciprocidade triádica que considera os aspectos individuais, comportamentais e ambientais. Basicamente, a auto-eficácia poderia ser vista como um dos diversos mecanismos de mediação e auto-regulação, permeando o processo de motivação para a tarefa e as realizações dentro das atividades físicas. Juntamente, teremos o quadro de motivos e necessidades sociais, os impulsos, desejos e anseios, todos imersos dentro dos contextos sociais (sendo um deles a docência em EF).

Mas, como seria possível que o profissional de EF pudesse contribuir ou alterar estes níveis de auto-eficácia dos indivíduos com os quais se relaciona?

Sendo o profissional de EF o principal agente pedagógico no contexto esportivo e do exercício, o mesmo deve criar condições e estímulos ambientais com os quais sejam estimuladas e valorizadas as potencialidades, habilidades e competências dos seus alunos, suprindo e adaptando as carências, dificuldades e limitações, sem que as mesmas sejam foco ou fonte de perturbações ou ansiedade. Poderíamos pensar em como proporcionar alimentações daquelas quatro fontes de auto-eficácia e de que forma poderíamos reestruturar nossas práticas e metodologias de modo que estas fontes fossem sempre nutridas e repletas de estímulos.

Acreditamos que este seria o papel fundamental do profissional de EF, pois incrementando as fontes de auto-eficácia, os interesses e incentivos poderiam perdurar por tempos mais longos, sendo o professor o principal foco de controle destas motivações extrínsecas, permitindo um ambiente seguro, agradável, criativo, desafiador e motivante.

3.4. MOTIVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO NA ATUAÇÃO EM EF: A AUTO-EFICÁCIA COMO MEDIADORA DO PROCESSO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR

A motivação é um fenômeno presente no processo de ensino-aprendizagem que interfere no comportamento de professores e alunos. É um assunto altamente complexo que vem sendo estudado há muito tempo, tornando-se trabalhoso o processo de conceituação e compreensão do mesmo. De acordo com Lima (1992, p.150), "[...] a motivação é um processo rico em detalhes, e por isso mesmo rico em maneiras de ser abordada pelas teorias."

Os estudos sobre a motivação, na maioria das vezes, estão centrados no(a) aluno(a), já que o mesmo é o principal sujeito do processo educativo. No entanto, neste trabalho, o enfoque dado será outro: a motivação do próprio professor de EF, ele próprio incluído neste processo de motivação, necessário a sua qualificação profissional.

A priori, pode parecer fácil estar ou ser motivado... Mas não é assim tão simples como muitos imaginam. A tarefa de um educador em motivar seus alunos é árdua e exige muito trabalho por parte deles. Costumamos dizer que a atividade docente possui muitas oscilações, repercutindo diretamente no aspecto motivacional do agente pedagógico.

> Por isso, é necessário desmistificar a idéia de que a motivação do professor é independente da motivação do aluno. Também podemos dizer que o processo inverso é verdadeiro: "Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores" (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001, p.28).

Assim sendo, para realizar esta apropriação, pontuamos alguns aspectos relevantes para a compreensão do tema proposto, dividindo-o em etapas, para uma melhor explanação. A primeira diz respeito à conceituação da motivação a partir do estudo do motivo de realização e seus três determinantes: nível de aspiração, atribuição causal e norma de referência. Também foi proposto que fosse agrupado um quarto fator a ser observado: a auto-eficácia.

Os mesmos são importantes para a Educação Física (EF), pois delimitam a análise dos comportamentos em situações de rendimento e desempenho.

Procuramos ressaltar suas principais tendências e aplicações na área da Educação Física Escolar, através de um resgate bibliográfico.

Agora, na segunda etapa, trataremos especificamente da motivação do professor de Educação Física levando em consideração duas importantes teorias: a Alemã, representada por Heckhausen (em 1965), e a Americana, representada por Mc Clelland e Atkinson (em 1957).

Ambas as teorias estão embasadas no motivo de realização, importante para a ação docente, uma vez que a aprendizagem e a docência se tratam de um processo em que professor e aluno empenham-se na busca da superação dos desafios e de atingir e manter a qualidade da tarefa, possibilitando assim uma auto-avaliação.

Ao final deste trabalho, lançamos algumas proposições, confrontando os dados obtidos na pesquisa com o referencial bibliográfico; sem, no entanto, termos a pretensão de solucionar todos os problemas da motivação do professor de Educação Física. Todavia podemos apontar algumas possibilidades e abrir espaços de discussão e reflexão, uma vez que consideramos este tema pertinente para nossa atuação profissional.

De acordo com Winterstein (1992), para a Educação Física Escolar, o motivo mais relevante é o motivo de realização que por sua vez, fornece embasamento para o surgimento de duas correntes motivacionais de grande importância nesta área: a teoria da Expectativa do Êxito/ Medo do Fracasso e a teoria Orientação para o Ego/ Orientação para a Tarefa que foram elaboradas visualizando o contexto escolar e também esportivo.

A princípio, estas teorias buscam explicar as ações e os motivos voltados à realização de determinadas tarefas (que em nossa área constituem o conjunto de atividades e práticas físicas). Ora, uma vez que os professores são indivíduos que também possuem motivos que os levam a realizar determinadas ações, dentre elas suas escolhas profissionais ou laborais, podemos nos apropriar do uso do constructo “motivo de realização” para compreender o processo de escolha e motivação nas ações docentes do profissional de EF, considerando-a também uma ação ou atividade.

Assim, dentre as realizações do quadro de motivos, podemos destacar a realização do professor e assim considerar estes conceitos dentro da questão da atuação docente na educação física escolar, que faz parte de todo o processo de motivação do professor; e em particular, do profissional de EF.

A motivação do professor

A motivação é um fenômeno que envolve inúmeros fatores e que está presente em todas as atividades humanas. Analisando a questão da motivação do professor e o constructo da auto-eficácia, existem proximidades entre essas teorias, ambas fazem referência sobre a persistência, o esforço, a satisfação, ao resultado e a escolha da tarefa.

A persistência pode ser maior ou menor dependendo do estado psicológico em que o indivíduo se encontra: pessoas com forte motivação provavelmente serão mais constantes em uma tarefa do que aqueles com fraca motivação.

Completando, não podemos deixar de mencionar alguns fatores externos que interferem na resposta motivacional do professor: os alunos, o sistema de ensino e o ambiente em que o educador está inserido, são fatores importantes para o entendimento do comportamento apresentado pelo profissional, uma vez que fazem parte do processo educacional.

Podemos dizer que estes três fatores interagem com aspectos internos do professor, modificando o interesse do mesmo em realizar uma determinada ação dentro de sua atuação educacional.

Segundo Winterstein (1992), a Teoria da Motivação parte da idéia de que existe um (ou vários) motivo(s) que leva(m) a pessoa a executar e a manter uma ação em direção a um objetivo e finalizá-lo. Ou seja, a motivação é um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta. A partir disto, podemos dizer que mover-se em direção a um objetivo é estar motivado. E sabemos que, quando não estamos interessados por alguma tarefa, não sentimos prazer, nem vontade de realizá-la, o que implica em falta de metas e desinteresse.

Conforme Woolfolk (2000, p. 568), várias explicações podem ser associadas a essas manifestações que direcionam nosso comportamento, tais como: impulsos, necessidades, crenças, valores, medos, objetivos, pressão social, autoconfiança, interesses, curiosidades, incentivos, expectativas e muitos mais, variando de acordo com traços pessoais ou características próprias de cada pessoa.

E todas estas explicações podem ser aqui utilizadas para buscarmos a compreensão dos motivos de realização do profissional de educação física (figura 33).

Quando uma pessoa inicia uma atividade física, muitos fatores comprometem a escolha de determinada prática. Assim também o são a escolha e opção profissional, dentre elas a decisão pela atividade educacional, ou ainda a prática docente nas diversas áreas de conhecimento.

Diferentes pessoas optam por uma mesma tarefa, impulsionadas por diferentes motivos. Por exemplo: um profissional de EF pode ter escolhido a profissão em virtude de ter sempre interesse em práticas esportivas ou ainda por ter tido excelentes modelos de professores; enquanto uma outra pode ter ido buscar por outros interesses, sem ter tido tantas experiências positivas na EF escolar ou em virtude de outros fatores situacionais e pessoais.

Em ambos os casos, um ou mais fatores contribuíram para que essas pessoas realizassem uma determinada ação, que será ou não mantida, dependendo da interferência de novos motivos e da satisfação proporcionada pela atividade.

A figura 33 ilustra as diversas possibilidades para se explicas os motivos do professor na atuação em EFA.

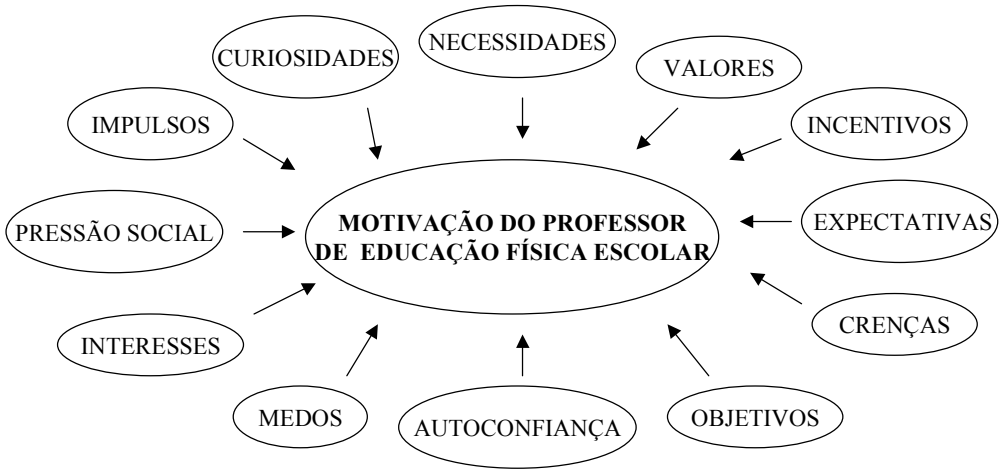


Figura 33: Esquema gráfico dos fatores que interagem e interferem na motivação dos professores de Educação Física e sua motivação profissional.

São diversos os caminhos que levam os indivíduos a seus campos de atuação profissional: uma pessoa pode desde muito cedo ter interesse e curiosidade em trabalhar na área docente (para nosso caso, consideremos a educação física), enquanto outra faz esta escolha por falta de opção ou ainda por ter diversas experiências na área (o que acontece

muito com ex-jogadores ou praticantes, que passam a atuar como instrutores, professores e treinadores em modalidades com as quais já tinham tido contatos) ou ainda, outros fatores.

Por meio destes exemplos cotidianos, percebe-se que a motivação trata-se de uma forma de expressão do ser humano que está interligada a uma grande variedade de condições e que depende da interação de fatores pessoais e ambientais.

De acordo com Woolfolk (2000), a motivação intrínseca refere-se à tendência natural do ser humano em procurar e vencer desafios, à medida que detém interesses pessoais, necessidades próprias, curiosidades ou prazer. A motivação extrínseca deriva-se de fatores ambientais, externos - recompensas, punições, etc. Na medida em que não temos interesse em realizar algo, estamos sendo persuadidos, induzidos, ou forçados, contra a própria vontade de realização.

O motivo de realização, segundo Winterstein (2002), é responsável pela motivação em situações de rendimento e competição comuns nas aulas de Educação Física. E através dele podemos explicar tanto os comportamentos dos alunos durante as situações de desafios presentes nas aulas, possibilitando a convivência com o sucesso e com o fracasso e a auto-superação dos educandos; quanto para analisar o desempenho e atuação docente dos professores de educação física, análise esta que nos aventuramos a permear neste trabalho.

O motivo de realização é o esforço estabelecido pelo indivíduo para superar uma tarefa e manter ou ultrapassar os próprios resultados anteriores e o dos outros. Segundo Winterstein (1992):

> Quando se fala sobre fomento do Motivo de Realização é importante ter-se em mente, até por razões éticas, que neste processo não se está buscando maximizar o rendimento do jovem atleta ou aluno, mas sim, fazer com que consigam vivenciar, de maneira mais consciente e não traumatizante, as situações de competição e rendimento. (WINTERSTEIN, 1992, p. 58).

De acordo com Freire(2002), a importância dada pelo professor aos objetivos dos alunos determina o grau de interesse pelas atividades propostas. É responsabilidade do educador criar as condições de aprendizagem adequadas a cada turma, quando as tarefas estiverem inseridas ao contexto social do aluno, maior será sua vontade em participar da aula (VENDITTI JR e BELÍSSIMO, 2004).

Neste sentido, Snyders (1996, p. 204), explica que todos os alunos esperam conteúdos interessantes e professores divertidos, “[...] um professor que passe a ser incontestável e o aluno aprenda de maneira simples e divertida”. Para isso o jogo pode ser bastante útil em diversas situações pedagógicas, dado seu caráter motivacional.

Segundo Freire e Scaglia (2003), trata-se de uma atividade espontânea da criança que não exige compromissos externos e, portanto, proporciona prazer. Porém, não devemos nos esquecer que outros fatores interagem nesta dinâmica, ressaltando a importância da escolha profissional, fatores que levaram à docência e a própria motivação do professor.

Por isso, o contentamento dos alunos durante as aulas de Educação Física é um fator de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem. É papel do professor possibilitar atividades que permitam ao indivíduo expor suas emoções e vivenciá-las através da expressão corporal, sendo também permitido ao professor esta possibilidade de expressão de sentimentos e emoções, aproximando as relações afetivas e interpessoais (aluno-aluno; professor-aluno; alunos-professor).

Entretanto, a motivação deve manter-se em nível moderado para que a atividade seja cumprida de forma eficaz e significativa. Níveis de motivação muito baixos ou muito elevados levam a um aumento da ansiedade e conseqüentemente dificuldade de apropriação dos conteúdos da tarefa (BZUNECK, 2001).

Portanto, é importante compreender o papel do professor em relação à motivação dos alunos. Segundo Bzuneck (2001), os professores têm duas funções que para o autor são distintas e complementares:

1. *Reguladora: Orientação daqueles alunos desmotivados, em busca da recuperação dos mesmos; e*
2. *Preventiva: Implementação e manutenção da motivação ao longo do ano letivo, sendo esse o aspecto mais importante durante o processo de ensino-aprendizagem.*

Ainda de acordo com Bzuneck (2001), deve-se canalizar o esforço para o processo de aprendizagem. E a partir de diversas situações ou estratégias, selecionar e utilizar a mais adequada, mesmo que seja a mais trabalhosa. Essas são as atividades que exigem maior dinâmica de um profissional motivado: persistir e esforçar-se nas tarefas adequadas (desempenho docente).

Assim sendo, a compreensão do processo motivacional dos professores de Educação Física Escolar permite um melhor entendimento da prática pedagógica e conseqüentemente uma melhor atuação profissional. Através deste trabalho, buscamos apontar os fatores que interferem no comportamento do educador, para estimular um pensamento crítico dos profissionais desta área em busca de novas propostas para, talvez, solucionar os problemas encontrados durante a atuação cotidiana dos mesmos.

O professor de Educação Física normalmente encontra alguns desafios que podem ou não dificultar, ou até mesmo impedir, que a aprendizagem e desenvolvimento do professor ocorra de maneira completa e significativa. A pouca quantidade de estudos que enfocam a motivação dos professores, é um fato que impede muitas vezes que estes profissionais superem as dificuldades e encontrem alternativas. Segundo Witter apud Lima (1992, p.160):

> [...] a formação, ou falta de formação adequada, os baixos salários, a desvalorização social do professor, as condições materiais em que se vê compelido a trabalhar, a falta de um sistema adequado de reforços (ou recompensas) pelo empenho em concretizar um bom trabalho, a diversidade dos alunos, a falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes, a sobrecarga de trabalho (em número de alunos, de turmas e até de escolas que atua), a falta de envolvimento com os alunos, entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem à apresentação de respostas de manutenção da situação atual, de falta de iniciativa, de desinteresse pela mudança e não engajamento efetivo em qualquer inovação.

Porém esta não é uma causa perdida, por meio deste trabalho esperamos despertar o interesse de outros pesquisadores por este tema, ampliando assim o campo de estudo nesta área. Sabendo que os motivos têm a função de explicar os comportamentos, ao estudar o processo motivacional, o professor pode reconhecer quais são os objetivos que seus alunos perseguem e quais são as suas próprias metas como profissionais e educadores.

O professor de educação física deve também compreender que os motivos sociais aqui destacados são aprendidos e se desenvolvem ao longo da ontogênese e, sendo assim, o estado de motivação de um determinado indivíduo pode ser alterado através da intervenção pedagógico-educacional.

Quando o professor sabe identificar as necessidades dos alunos e também as suas necessidades, mais fácil será manter um nível adequado de motivação e consequentemente um bom trabalho e atuação nas situações práticas de nossa profissão.

3.5. COMPREENDENDO A AUTO-EFICÁCIA DOCENTE

> *"A auto-eficácia é o esquema mais utilizado na educação por ser relacionada às escolhas e ações que afetam a aprendizagem" (ANITA WOOLFOLK)*

Considerando as diversas definições desenvolvidas para a auto-eficácia, tanto as originadas pelo autor (quadro 02, P. 114), quanto as de leituras derivadas da primeira, que são as definições de autores que aplicam as concepções de Bandura, podemos destacar alguns pontos fundamentais na compreensão do constructo da auto-eficácia:

- a importância dos mecanismos cognitivos e do processamento da informação na teoria social cognitiva;
- a questão da auto-percepção e dos julgamentos destas crenças;
- a interação entre aspectos relacionados à reciprocidade triádica: comportamento; ambiente e situação/cultural e social; e aspectos individuais, ou ainda subjetivos.

Ainda com relação às conceituações genuínas e as de segunda-mão, devemos nos atentar para um aprofundamento na fonte das teorias e compreender o modelo teórico sugerido de maneira global.

mPor exemplo, ao estudarmos auto-eficácia, é primordial estudar-se também a TSC, suas premissas e modelos conceituais. Somente assim teremos um aprofundamento teórico condizente com o referencial e de aplicabilidade às diversas áreas do conhecimento, de modo a não fugir da aplicabilidade dos conceitos e suas corretas compreensões, tanto global quanto especificamente.

E ainda discorre que os indivíduos, antigamente, atribuíam este controle a fatores sobrenaturais e extrínsecos ao sujeito (BANDURA, 1997). A habilidade adaptativa em responder às demandas desejáveis e prevenir ou evitar conseqüências indesejáveis, promoveu enorme incentivo ao exercício do controle pessoal interno:

> [...] Através da seleção e criação de suportes ambientais voltados às suas expectativas, eles (indivíduos) contribuíram para dirigirem suas vidas. (...) A capacidade jhumana em exercer controle é uma dádiva 'mixada'. O impacto da eficácia pessoal na qualidade de vida depende dos propósitos em que ela é inserida. (BANDURA, 1997, p. 02).

Os primeiros estudos da auto-eficácia do professor foram desenvolvidos por Dembo e Gibson na Rand Corporation em 1984 e 1985, em estudos da motivação e de melhorias no ensino (SILVA e AZZI, 2004). Para o contexto escolar, os estudos das convicções de auto-eficácia (dos professores e dos alunos) têm sido estudados pelos pesquisadores da área da psicologia educacional. (KAGAN, 1992; SCHUNK, 1991; PAJARES, 1992; 1996).

No texto "*La autoeficacia em el contexto acadêmico*: exploración bibliográfica comentada", Navarro (2004, p.4-9) nos oferece uma boa sistematização sobre pesquisadores que estudam auto-eficácia docente. Entre eles encontramos Ashton, Woolfolk-Hoy, Tschannen-Moran, Pajares e a própria Navarro como autores que realizam investigações sobre auto-eficácia docente no cenário internacional (POLYDORO e COLABORADORES, 2004).

No cenário nacional, Bzuneck e Boruchowitz são autores de destaque nesta temática. Este estuda a auto-eficácia de professores, mas não especificamente a do professor de educação física. Em estudos sobre a realidade brasileira Bzuneck (1996, 2000) e Bzuneck e Guimarães (2003) trabalharam com a escala de percepção de auto-eficácia proposta por Woolfolk e Hoy (1990). No trabalho de 2003, Bzuneck e Guimarães buscaram identificar as propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de Woolfolk e Hoy (1990), tendo sido confirmada a estrutura fatorial encontrada pelos pesquisadores que realizaram o estudo original: senso de auto-eficácia e crenças de eficácia do ensino.

São as convicções de auto-eficácia, ou seja, o quanto este sujeito se considera capaz de executar os comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos, sem desistir no processo (BZUNECK, 2000).

Bandura resume em quatro itens as principais conseqüências de uma convicção sólida de auto-eficácia percebida nos professores.

Gibson e Dembo (1984) afirmam que professores com elevados níveis de auto-eficácia têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e práticas inovadoras de ensino parecem ocorrer.

Woolfolk (2000) afirma também que o professor com alto nível de auto-eficácia pode alcançar aqueles alunos com mais dificuldade e ajudá-los a aprender, esforçando-se e persistindo mais.

Qualquer experiência ou aprimoramento que ajudá-los a terem sucesso nas tarefas cotidianas de ensino lhes dará uma base para desenvolver convicções de auto-eficácia em sua carreira (Woolfolk, 2000).

Bzuneck (2000) relaciona, ainda, o elevado grau de auto-eficácia do professor com transformações no comportamento de seus alunos, tais como:

- melhores desempenhos, em diversas matérias;
- incremento da crença de auto-eficácia nos próprios alunos em conseqüência das modificações em sua motivação.

Conforme já vimos, ao estudar a Agência Humana, dentro dos mecanismos do agenciamento pessoal, a auto-eficácia é um dos mais importantes deles, pois permite a atribuição do controle ao próprio indivíduo.

A figura 34, a seguir, ilustra o esquema do processamento da auto-eficácia docente, desde as influências das diversas fontes de formação, passando pelos processos cognitivos, observação das consequências e desempenho docente, sendo destacados os aspectos do esforço e da persistência.

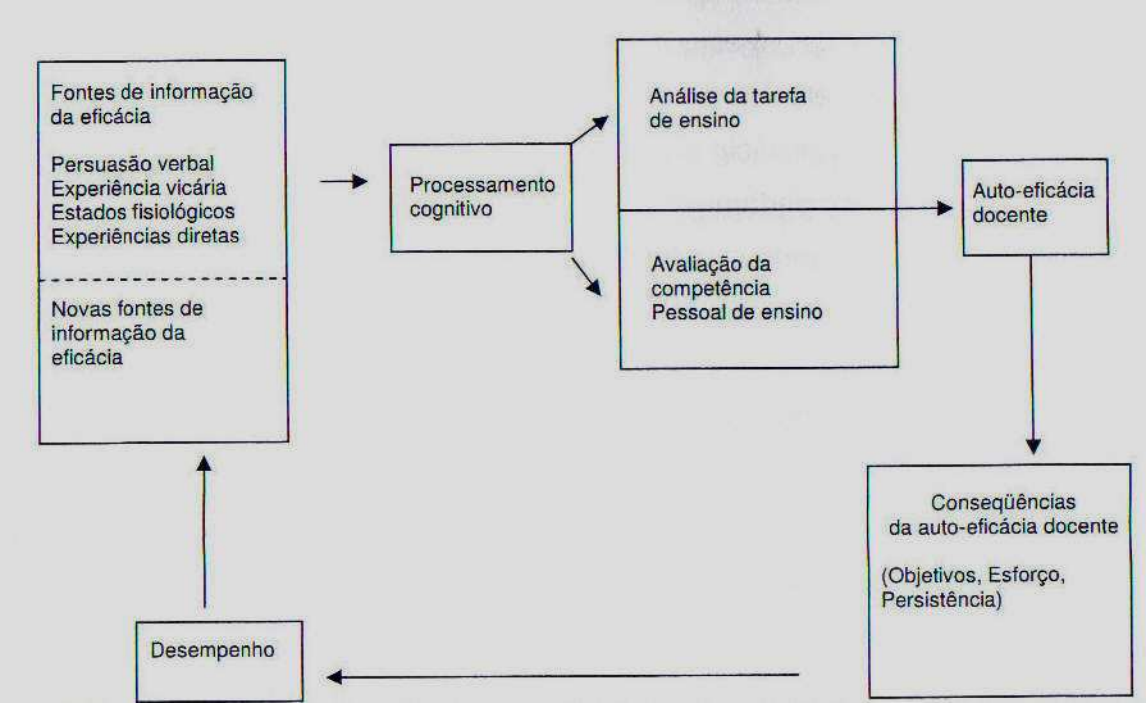


Figura 34: Esquema gráfico do modelo multidimensional de auto-eficácia docente de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (1998), explicando o ciclo da auto-eficácia docente e seus aspectos dentro da TSC. Encontrado em Iaochite (2007, p.22) e também em Navarro (2007).

Pode-se assim perceber que a auto-eficácia necessita sempre ser compreendida dentro da abordagem social-cognitiva, na qual a auto-eficácia é um constructo teórico importante (BANDURA, 1997; 2008), caracterizado como mecanismo cognitivo para mediar motivação e comportamento, voltados a uma determinada meta.

Por esta característica mediadora de ações, a auto-eficácia atua nas tomadas de decisões dos mais diferentes tipos. Geralmente, as pessoas avaliam previamente se estão preparadas ou não para entrarem em ação, sendo que procuram suas potencialidades em resolver tarefas que se considerem capazes e evitam envolver-se em atividades para que não estejam devidamente preparadas.

Assim, percebemos a auto-eficácia com função protetora e também facilitando o desenvolvimento e aprimoramento de determinadas habilidades às quais o indivíduo se considere despreparado.

Quanto maior a auto-eficácia percebida, maior o esforço e a persistência. A auto-eficácia atua diferentemente sobre a aprendizagem de uma habilidade e sobre a execução de habilidades já estabelecidas e internalizadas.

Nesta relação entre a auto-eficácia e a percepção do esforço e persistência, pode-se notar o nível ótimo de auto-eficácia, que favorece também o desenvolvimento mesclando uma dose entre as incertezas e desafios da tarefa (patamar de rendimento que uma pessoa pretende alcançar numa tarefa - nível de aspiração) e a percepção e avaliação da capacidade em executar a tarefa (normas de referência e atribuição causal).

Desta forma, poderá acontecer aquisição de novas habilidades, além da ampliação e desenvolvimento de outras derivadas ou não de padrões já assimilados. No aspecto emotivo-comportamental, podemos definir que cognições e interpretações negativas a respeito de si mesmo levam a pessoa a subestimar suas competências e incertezas quanto à realização das tarefas.

As pessoas que se consideram eficazes agem, pensam e sentem diferentemente das que se percebem como ineficazes: elas produzem sua história e seu futuro, ao invés de simplesmente relatá-lo. Assim sendo, a auto-eficácia afeta também a motivação (para o comportamento). Ocorre a participação efetiva no processo motivacional, passando a influenciar na produção e interesse nas tarefas.

A auto-eficácia não apenas afeta as expectativas de sucesso ou fracasso, mas também pode influenciar a motivação pelo estabelecimento dos objetivos.

Se um indivíduo tem um alto nível de auto-eficácia em certa área, provavelmente traçará objetivos mais elevados, com menor preocupação e medo do fracasso, persistindo assim por mais tempo quando encontrar dificuldades na realização das tarefas ou metas.

Por outro lado, caso o senso de auto-eficácia do mesmo seja baixo, este poderá evitar uma tarefa por completo ou simplesmente abandoná-la ao menor sinal de problemas ou adversidades (esforço e persistência).

> O indivíduo tem a possibilidade de se auto-influenciar, através dos desafios que coloca em sua vida e da reação avaliativa de seus rendimentos e realizações. Estes desafios constituem um mecanismo cognitivo fundamental da motivação. Então, os objetivos explícitos e desafiadores não só promovem, mas ajudam a manter a motivação. (RODRIGUES JR., 2002, p. 2)

Além dos benefícios aos praticantes de atividades físicas, podemos também compreender a necessidade de estudos sobre os pensamentos auto-referentes do próprio agente pedagógico, em especial do profissional atuante em educação física.

Se estes mecanismos cognitivos são importantes para compreender os comportamentos e os processos de motivação das pessoas, entender a auto-eficácia do professor pode trazer discussões a respeito da importância da valorização social, auto-estima, esforço e persistência dos profissionais, sempre vinculadas às questões motivacionais do próprio profissional atuante e abrir espaços para reflexão sobre a importância da motivação do professor nos processos de ensino-aprendizagem.

> Ações forçadas, resultantes de crenças (ou julgamentos) errôneas(os), geralmente criam efeitos sociais que confirmam a falta de confiança (descrença). (SNYDER, 1980 apud BANDURA,1986)

Iaochite (2007) e Rocha (2009) trazem em suas obras um panorama bem atualizado a respeito do estado da arte e dos estudos em Auto-eficácia docente no contexto contemporâneo, ressaltando alguns importantes estudos no cenário nacional.

Auto eficácia docente – um fator importante no ensino

> Uma expectativa de eficácia é a convicção que um indivíduo possui de executar com sucesso um determinado comportamento solicitado (ou determinada tarefa) e obter os resultados desejados (BANDURA, 1977, p. 123).

Como já destacado, o constructo psicológico da auto-eficácia é caracterizado como um mecanismo cognitivo para mediar motivação e comportamento, voltados a uma determinada meta (BANDURA, 1986; 1997). De acordo com a TSC de Bandura (1986), cada indivíduo possui um auto-sistema que o permite exercer uma avaliação sobre o controle que exerce sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações.

Os indivíduos executam uma ação, interpretam os resultados de suas ações e usam estas informações para criar e desenvolver convicções sobre suas capacidades para empenhar comportamentos subseqüentes com domínios similares e condizentes com as convicções criadas (PAJARES, 2004).

Sendo assim, observando os comportamentos do professor de educação física e os fatores que incidem nas suas percepções e avaliações, pode-se promover o desenvolvimento de convicções de auto-eficácia docente que possibilitem uma atuação profissional mais adequada e sistematizações ou planos de ação mais efetivos para o ensino da educação física escolar, com maior participação e engajamento dos alunos e alunas nas atividades.

A figura 35 complementa o processo, trazendo a relação entre o comportamento docente com os comportamentos do aluno (IAOCHITE, 2007, p. 19), incidindo no interesse e aspectos motivacionais que serão descritos mais adiante nas considerações.

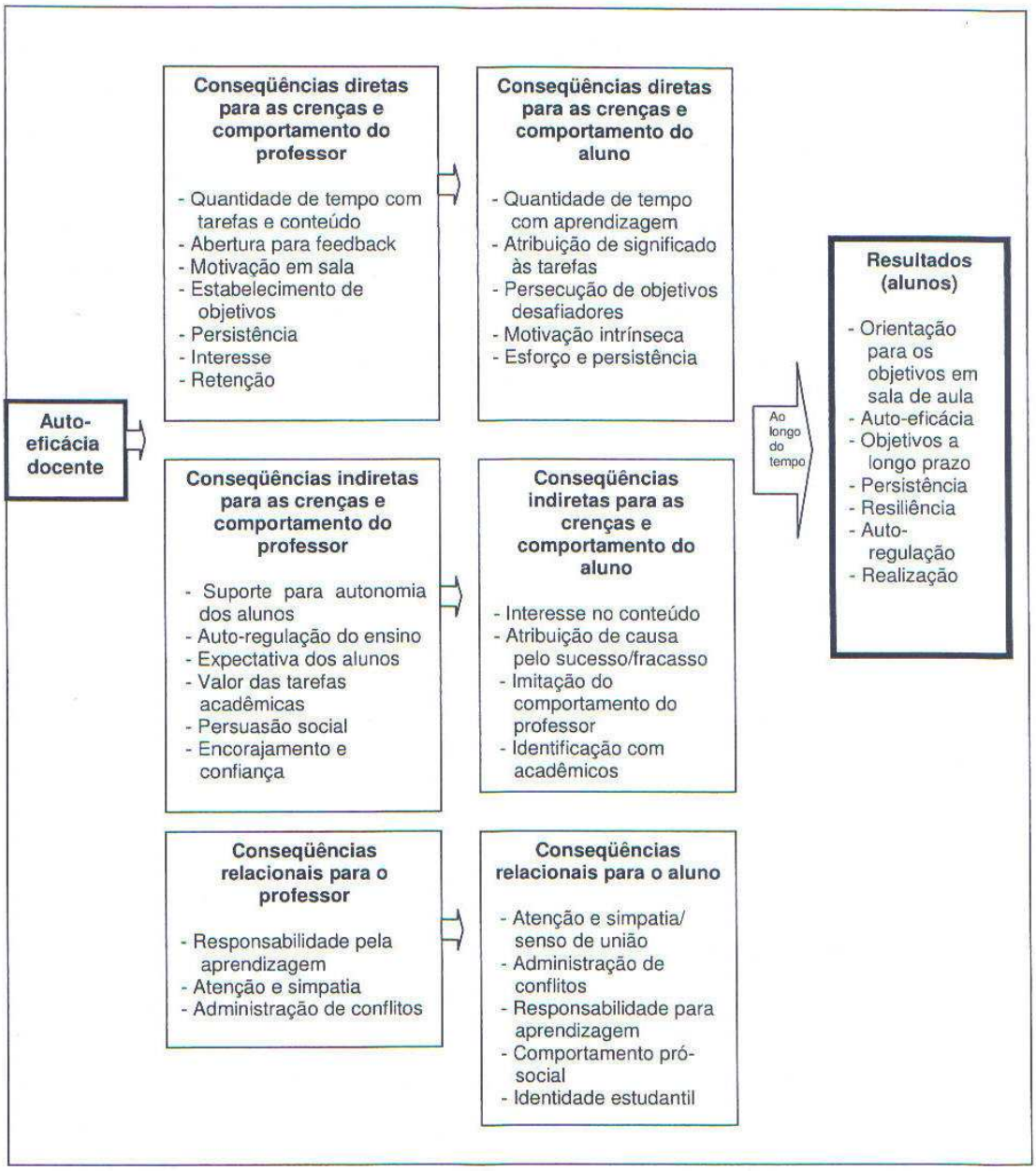


Figura 35 - Esquema gráfico sobre as conseqüências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de auto-eficácia, encontrado em Iaochite (2007, p. 19)

Auto eficácia docente e o profissional de EF

Polydoro e colaboradores (2004) realizaram uma pesquisa, buscando validar o instrumento de Woolfolk e Hoy (1990), aplicando-o especificamente a professores de educação física, no contexto educacional brasileiro. Realizando um estudo complementar a este, no panorama atual das pesquisas em eficácia docente, é possível perceber que há predominância de métodos quantitativos, basicamente através de escalas psicométricas e "surveys", que buscam compreender e identificar os fatores inerentes à eficácia docente. Entretanto, começam a surgir pesquisas qualitativas, com enfoque na exploração de fatores que permitem compreender a formação da auto-eficácia no escopo da macroestrutura (fatores sociais e culturais). A aplicação destes estudos está na compreensão transcultural e análise das influências sociais e ambientais na construção de auto-crenças pessoais (SHAUGHNESSY, 2004)

Partindo para o foco deste trabalho, se aplicada dentro da área da psicologia educacional, podemos utilizar o conceito de auto-eficácia para compreender o domínio da atividade ou prática docente. A crença de auto-eficácia do professor pode ser compreendida como "*o julgamento das capacidades (docentes) em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados*" (TSCHANNEM-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001, p. 783).

Schunk em Maddux (1995), também se aproxima desta definição, ao afirmar que o constructo do "*teaching efficacy*" (auto-eficácia docente) se constitui das convicções individuais sobre as capacidades de ajudar os estudantes na aprendizagem. Venditti Jr (2005, p. 75) traz uma definição bem específica da auto-eficácia docente para a EF como o "conjunto de convicções e percepções internas, derivadas de julgamentos e avaliações sobre as competências docentes necessárias para transmitir e ensinar os conteúdos da EF e das práticas corporais, considerando-se as particularidades da EF e sua diversidade de conteúdos e contextos".

Woolfolk-Hoy, citada em SHAUGHNESSY (2004), complementa que a construção do senso de auto-eficácia do professor, oriundo das crenças nas capacidades, sempre se forma através de percepções e interpretações subjetivas destas mesmas capacidades de fomentar a aprendizagem dos estudantes e garantir seus engajamentos. E, ainda completa que esta característica é muito importante no perfil comportamental de um professor ou agente

pedagógico.

Além desta estreita relação para a formação da auto-eficácia do aluno, também é possível perceber em diversos artigos que no ambiente educacional, a auto-eficácia permite compreensões interessantes nas temáticas de formação do professor e das habilidades de ensino (TSCHANNEM-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001; SHAUGHNESSY, 2004).

A construção da auto-eficácia do professor tem sido associada à extensão da sua experiência docente, sucesso prévio, percepção de habilidade dos alunos e recursos da escola e comunidade (POLYDORO e COLABORADORES, 2004). O quadro 05 a seguir destaca os estudos que enfocam a auto-eficácia docente e que aparecem com maior incidência nos estudos relacionados à temática.

Autor(es)	Foco medido no instrumento	Dimensões avaliadas – Tipo de instrumento
Ashton et al. (1984)	Crença na capacidade para ter um efeito positivo na aprendizagem do estudante	Expectativas de resultado e de eficácia – vinhetas
Gibson e Dembo (1984)	Crença na capacidade para ajudar os alunos mais difíceis ou desmotivados	Eficácia geral e pessoal para o ensino – escala
Bandura (2006)	Crença na capacidade para o ensino e para lidar com as demandas que envolvem a comunidade escolar	Influência na tomada de decisão, prática instrucional, disciplinar, envolvimento dos pais, envolvimento da comunidade, clima positivo na escola – escala
Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001)	Crença na capacidade para trazer resultados desejados de aprendizagem e engajamento do estudante	Engajamento, práticas instrucionais e gerenciamento da sala de aula – escala

Quadro 05 - Lista dos principais estudos citados na literatura a respeito da auto-eficácia docente. Encontrado em Iaochite (2007, p.23).

Para Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p.783) a convicção de auto-eficácia do professor é definida como “o julgamento de suas capacidades(dos próprios professores) em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”.

Estas convicções, associadas aos outros mecanismos que exercem influência significativa sobre a percepção, compreensão, apreensão e realização dos indivíduos (podemos citar a auto-regulação e outros mecanismos cognitivos destacados na teoria social cognitiva, também de autoria de Albert Bandura) permitem compreender diversos comportamentos e analisar as influências sociais e a atuação destes mecanismos cognitivos internos que interagem nas ações e atuações dos indivíduos, no nosso caso particular, os professores de EF.

É possível fazer inferências de que professores com percepções baixas de auto-eficácia tendem a evitar atividades e até de planejá-las, quando as considera acima de suas capacidades. Estes são menos persistentes no trato com alunos portadores de dificuldades e mostram-se menos dispostos a inovações.

As convicções que compõem a auto-eficácia do professor seriam os julgamentos a respeito das capacidades pessoais do professor na competência de ensinar e auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem, mesmo aqueles alunos difíceis ou desmotivados (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001).

Uma vez que não possuímos uma conceituação específica à EF ou EFA, arriscamo-nos a esboçar uma conceituação a partir dos estudos que norteiam esta obra. Assim, pode-se desenvolver que:

> *A auto-eficácia do professor de EF é o conjunto de convicções e percepções internas, derivadas de julgamentos e avaliações sobre as competências docentes necessárias para transmitir e ensinar os conteúdos e conhecimentos da EF e das práticas corporais,considerando-se as particularidades da EF, sua diversidade de conteúdos e pluralidade funcional.* (VENDITTI JR, 2005, p.75)

Silva (2004) destaca que os fatores que mais afetam as convicções de auto-eficácia dos professores são:

- o comportamento e as realizações de seus alunos;
- as séries escolares;
- o tempo de exercício da profissão; e
- a idade cronológica.

Estes fatores passam a ser significativos no incremento ou diminuição das convicções dos professores e poderão ser responsáveis por mudanças na atitude docente (SILVA e AZZI, 2004).

Não se pode desconsiderar que a auto-eficácia constitui-se de um constructo dinâmico e complexo (GARCIA-RENIDO e COLABORADORES, 2004), podendo ser influenciado por estes fatores e variar durante um espaço de tempo, pelos diversos fatores causais da reciprocidade triádica descrita anteriormente, na TSC.

Outro aspecto importante é ressaltar a definição proposta pelo autor, a respeito da apropriação do constructo para a EF e EFA:

Esta consideração a respeito das crenças dos professores de EF e suas relações no processo de aprendizagem dos conteúdos inerentes à EF transformam o professor na figura mediadora entre os conhecimentos da EF e a aprendizagem dos alunos, considerando-se as características, os interesses, os cenários e contextos nos quais estas práticas e conhecimentos são transmitidos ou aplicados (VENDITTI JR, 2005).

Avançando nas questões conceituais, pode-se também desenvolver, através do embasamento teórico a respeito do conceito de auto-eficácia e sua aplicação no contexto docente e educacional especial ou inclusivo, como no caso da EFA:

A auto-eficácia do professor de EFA pode se caracterizar como a convicções e percepções internas do profissional de EF atuante com pessoas com necessidades especiais, derivadas de julgamentos ou auto-avaliações a respeito de suas competências, capacidades e habilidades sociais na transmissão dos conteúdos e práticas corporais da EF para estes públicos, através da atuação docente

O constructo está presente desde a organização e execução dos planos de ação educativa destes professores, na reestruturação e adequação às características dos alunos e evidentemente na atuação cotidiana e possibilidades de ensino de seus aprendizes, considerando-se os contextos, objetivos, características do público e conteúdos a serem desenvolvidos, dentro do universo da EF.

O professor de EF é o agente pedagógico do movimento, vetor de aprendizagem da agência humana de seus alunos, por intermédio do vasto conteúdo das práticas corporais. Através de suas atuações educativas, transmitem os conhecimentos da EF, participam da simbolização dos conteúdos da cultura corporal de movimento e podem estimular a modelação de diversos valores morais, filosóficos e atitudinais presentes nas práticas corporais, enfatizando a busca pela cidadania e autonomia dos educandos. (VENDITTI JR, 2005, p.76)

Fatores que interferem na auto-eficácia docente em educação física

Segundo Polydoro e colaboradores (2004), a atuação docente define-se por uma diversidade de ações que exigem, além da formação conceitual e do domínio de estratégias pedagógicas, o enfrentamento de situações provocadas pelo meio ambiente acadêmico, situações estas decorrentes das interações com os alunos, suas famílias, os colegas, o sistema educacional e social e consigo próprio (figura 36).

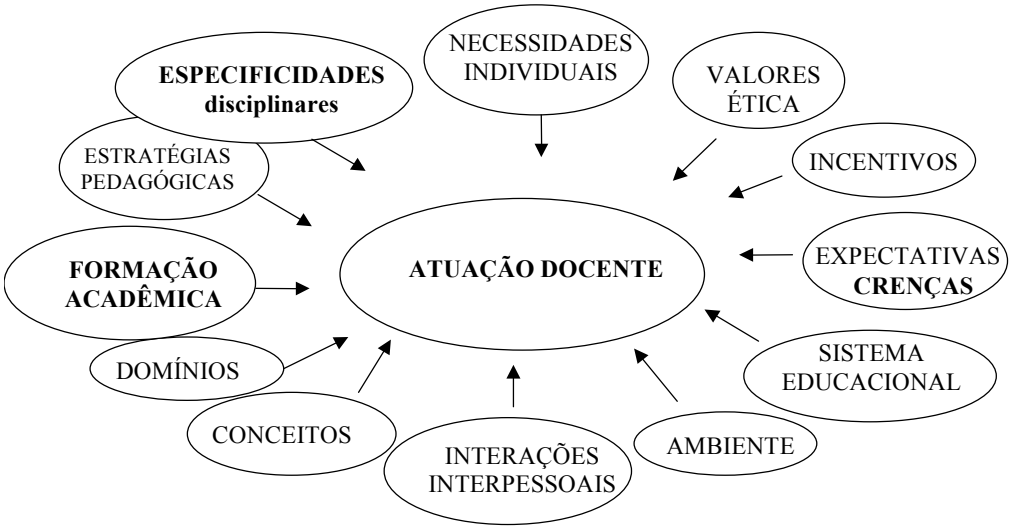


Figura 36 – Fatores influenciadores na atuação docente. Esquema simplificado da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais que incidem na atuação docente. Destaque para as expectativas e crenças subjetivas (auto-eficácia); para a formação acadêmica e experiências de sucesso prévio ou vivências docentes; além das especificidades disciplinares, aspecto fundamental para a análise da auto-eficácia docente em educação física, que constitui-se como uma disciplina diferenciada dentro do contexto escolar. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

Dentre as variáveis que interferem no ensino eficaz, identifica-se o papel da auto-eficácia percebida, conforme observado na figura 36 acima: fator crenças e expectativas.

Pajares e Schunk (1997) destacam que resultados de estudos sobre auto-eficácia no cenário educacional sugerem que a auto-eficácia do aluno e a do professor são positivamente relacionadas, o que já sinaliza a importância de estudos sobre auto-eficácia docente.

A auto-eficácia é uma convicção que sofre mudanças em função da própria dinâmica de interações do indivíduo com o ambiente, não se configurando, portanto, como uma característica estável da percepção do indivíduo. E através dela, pode-se também trabalhar com o desenvolvimento pessoal dos professores de EF, conforme a figura 37, a seguir, que destaca fatores e aspectos pertinentes da reciprocidade triádica:

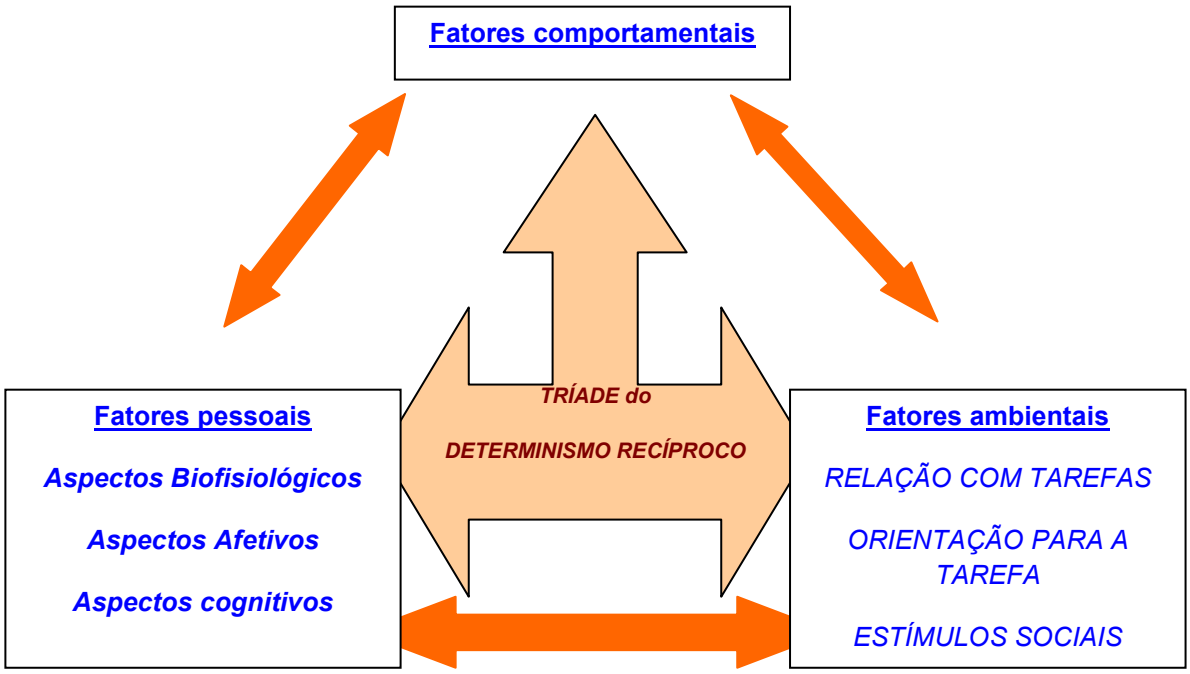


Figura 37 – Fatores influenciadores na atuação docente. Esquema simplificado da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais que incidem na atuação docente. Destaque para as expectativas e crenças subjetivas (auto-eficácia); para a formação acadêmica e experiências de sucesso prévio ou vivências docentes; além das especificidades disciplinares, aspecto fundamental para a análise da auto-eficácia docente em educação física, que constitui-se como uma disciplina diferenciada dentro do contexto escolar. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

Bandura (1986) resume em quatro itens as principais conseqüências de uma crença sólida de auto-eficácia percebida nos professores, que podem ser facilmente aplicadas aos profissionais de educação física escolar:

- *mudanças no estabelecimento de metas, buscando maiores desafios para si próprio;*
- *mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa;*
- *persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho;*
- *postura perante o fracasso.*

Muitas vezes, pelo fato da componente eficácia no ensino da educação física incidir negativamente na composição da auto-eficácia docente em EF (pelo descrédito e falta de relação com o projeto pedagógico escolar e as outras disciplinas), as metas e principalmente o esforço e a persistência dos profissionais são facilmente abandonados. Assim, o

desengajamento faz com que os profissionais não mais se importem com o fracasso ou descompromisso dos alunos com relação à disciplina.[19]

A auto-eficácia do professor nasce do sucesso real com seus alunos, ou seja, quando é completado o ensino dos alunos através de percepções e reconhecimento do trabalho do professor, em diversos âmbitos (SILVA e AZZI, 2004). Sendo assim, qualquer experiência ou aprimoramento que ajudá-los a terem sucesso nas tarefas cotidianas de ensino lhes dará uma base para desenvolver um senso de auto-eficácia em sua carreira (Woolfolk, 2000).

Daí a consolidação da sugestão de se pensar em estímulo a programas de estágio ou vivências supervisionadas de atuação prática docente ainda no processo de formação, para que se possibilite espaços de discussão e desenvolvimento desta convicção de auto-eficácia docente (VENDITTI JR, 2005).

É preciso que estes programas e as oportunidades de estágio precoce sejam realmente supervisionados e monitorados. Assim será possível trabalhar, estimular e desenvolver a auto-eficácia docente para a EF.

Se continuarmos concordando com o quadro atual da disciplina de educação física escolar e também aceitarmos tranqüilamente que muitos dos ditos "estágios supervisionados" nada mais são que "mão-de-obra" barata para atender o mercado de trabalho que mantém a situação de descrédito da EF, continuaremos no descaso e descrença na área e contribuiremos para o acúmulo e crescimento de profissionais despreparados, desmotivados e desengajados na proposta de aprendizagem completa e significativa da EF.

Já foi comentado que existem inferências de que professores com percepções baixas de auto-eficácia tendem a evitar atividades e até de planejá-las, quando as considera acima de suas capacidades. Estes são menos persistentes no trato com alunos com dificuldades e mostram-se menos dispostos a inovações.

Estas situações são muito freqüentes dentro do ambiente da educação escolar. Estimular aqueles alunos e alunas que gostam de atividades físicas, de esportes e que

[19] Gibson e Dembo (1984) afirmam que professores com altos níveis de auto-eficácia têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e práticas inovadoras de ensino parecem ocorrer. Por outro lado, se este senso de auto-eficácia estiver em níveis baixos e associados à desmotivação e desengajamento tanto dos alunos quanto dos professores, isto somente ocasiona maior descrença com relação ao ensino da educação física e também com respeito à atuação docente e eficácia profissional. Woolfolk (2000) afirma também que o professor com alto nível de eficácia pode alcançar aqueles alunos com mais dificuldade e ajudá-los a aprender, esforçando-se e persistindo mais.

gostam de participar ativamente nas aulas é muito fácil (o famoso “chover no molhado”!).

Mas conseguir a adesão, participação e assegurar condições a um aluno antes desengajado destas atividades, percebendo-o e possibilitando que o mesmo também note seu desenvolvimento e a aquisição de habilidades nestes domínios da atividade física; isto sim é um grande desafio para os profissionais de educação física escolar – conquistar e estimular as práticas e conhecimentos da EF nos alunos mais difíceis, mais desmotivados e menos engajados.

Silva e Azzi (2004) destacam que os fatores que mais afetam as convicções de auto-eficácia dos professores são: *o comportamento e as realizações de seus alunos; as séries escolares; o tempo de exercício da profissão; e a idade cronológica.*

Estes fatores passam a ser significativos no incremento ou diminuição das convicções dos professores; e poderão ser responsáveis por mudanças na atitude docente, principalmente na EF (SILVA e AZZI, 2004; SILVA, AZZI, IAOCHITE e VENDITTI JR, 2005).

Polydoro e colaboradores (2004) destacam a necessidade de valorizar o papel da condução das situações de desenvolvimento da aula e a ênfase na mobilização do estudante para o processo de ensino-aprendizagem aproximando as variáveis “engajamento do estudante” e “estratégias instrucionais”, no estudo especificamente para os professores de EF.

Considerando que os estudos têm mostrado a importância de que a auto-eficácia é um fenômeno multifatorial e que as pesquisas realizadas até aqui apontam evidências de uma variedade de tarefas envolvidas na ação docente, seria interessante verificar se os fatores influenciadores são confirmados para diferentes áreas de atividade do professor.

O que pode ocorrer a partir do delineamento de novas investigações, como a partir de uma aproximação com estudos nacionais em desenvolvimento.

Segundo Müller (2002, p.1) “avaliar a auto-eficácia contribui para analisar o grau de competência de um professor em realizar o seu papel de educar, estimulando a construção de conhecimento em seus alunos”.

Os desafios educacionais colocados cotidianamente ao professor justificam o investimento na compreensão de sua auto-eficácia para a ação docente. Os resultados de estudos desta natureza podem interferir no processo de formação inicial e continuada do docente, no sentido de incrementar sua motivação para o processo educativo, o que reafirma

a necessidade de rigor na definição de instrumentos de medida a serem utilizados, seja para sua avaliação, como para a análise dos resultados obtidos após iniciativas de intervenção.

Assim, a auto-eficácia pode ser compreendida como fator na formação profissional. O componente "formação profissional" também é defendido como fator importante na construção destas convicções docentes. Uma vez que a formação profissional, acrescida de embasamento acadêmico, traz conhecimentos, "know-how" e estratégias de atuação que, associados e correlacionados, podem contribuir para a formação de profissionais eficazes e eficientes em suas áreas educacionais.

Defendemos também dentro da formação acadêmica ou profissional, que os futuros docentes tenham contatos diversos com experiências e possibilidades de liderança docente (nos estágios, vivências, experiências vicariantes, trabalhos sistematizados, projetos de extensão universitária, ainda durante o período de formação acadêmica).

Entretanto, tanto legal quanto eticamente, estas experiências necessitam de auxilio tutorial, ou seja, devem ser efetivamente supervisionadas. Há, dentro da área de EF, muitos casos (de estágios obrigatórios, necessidade de cumprimentos de certo número de horas-aula, de atuações práticas na formação acadêmica) que esta supervisão e orientação são deixados de lado.[20]

O último fator que aqui destacamos dentro do esquema desenvolvido para entender os fatores de influência na eficácia docente em educação física está exatamente no domínio e compreensão das especificidades e características peculiares da nossa área de atuação.

Estas convicções de auto-eficácia docente também permitem compreender melhor como criar *ambientes educacionais* específicos que ajudem os professores no trabalho docente e na aprendizagem da EF (SCHUNK, 1995 apud VENDITTI JR, 2005).

Compreendendo e buscando respeitar estas especificidades, fica mais fácil ensinar e oferecer os conteúdos da EF, além de possibilitar a formação de profissionais engajados e motivados na atuação e no contexto educacional brasileiro, pois resultados de estudos mostram que a auto-eficácia percebida também é apontada como variável preditora de

[20]Mas, a riqueza de experiências e contato com as possibilidades de desenvolvimento de habilidades docentes, ainda que precocemente, podem ser entendidos como uma forma de se trabalhar e desenvolver a eficácia docente. Segundo Woolfolk apud Shaughnessy (2004), nos primeiros anos de atuação docente, o a auto-eficácia docente é mais flexível e suscetível a transformações e incrementos. Ou seja, quanto mais cedo houver o contato com a atuação profissional, mais experiências diretas e possibilidades de desenvolvimento deste senso de auto-eficácia docente para a educação física.

persistência, motivação, comportamento e aderência em relação aos programas educacionais por parte dos professores, aspectos estes que queremos analisar aplicando o estudo de campo e profissionais de EF e EFA. Vamos ao capítulo da descrição metodológica.

4 - METODO e PESQUISA DE CAMPO

4.1 – MÉTODO E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Caracterização do estudo

Esta investigação, assim como os estudos iniciais de Mestrado em Educação Física (VENDITTI JR, 2005), teve como ponto de partida o embasamento teórico nos referenciais da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986; 1989; 1992; 1997; 2001; 2005), na especificidade do conceito e apropriação do constructo da auto-eficácia (BANDURA, 1977; 1978a; 1978b; 1982; 1984; 1993; 1995; 1997; 2006; 2008), de maneira mais específica e maior robustez no banco de dados para o contexto em questão: a auto-eficácia docente na atuação em Educação Física Adaptada (EFA), decorrentes da própria experiência profissional e familiarização do pesquisador com a área em questão.

A pesquisa se propõe a investigar as convicções de auto-eficácia docente, em profissionais de EFA, buscando analisar as fontes de formação dessas convicções para o contexto de atuação com as pessoas em condição de deficiência e suas relações com a motivação profissional e as componentes do motivo de realização (WINTERSTEIN, 1991; 1992; 1993; 2002; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2008).

De acordo com Richardson e colaboradores (1999), o estudo atende às características de uma pesquisa quantitativa, de natureza descritiva e inferencial (IAOCHITE, 2007), que fará uso de 04 instrumentos e aplicará diversos métodos estatísticos a serem descritos a seguir.

Esta pesquisa descritiva visa descrever e destacar características de determinada população, fenômeno ou possíveis estabelecimentos de relações entre variáveis de estudo (GIL, 2001; THOMAS e NELSON, 2002; ROCHA, 2009).

Um fator importante a se destacar é que este tipo de pesquisa envolve a utilização de métodos estatísticos de coleta de dados (ROCHA, 2009) e domínio de técnicas e procedimentos estatísticos adequados à apuração dos dados coletados na amostra.

Os dados coletados foram estruturados em um banco organizado para o programa estatístico *SPSS- Statistical Package for Social Sciences*, versão 16.0 (SPSS, 2007). Para análise dos dados, foram aplicados testes estatísticos paramétricos, contidos no pacote deste software, caracterizado como um aplicativo estatístico.

Também vale ressaltar que em virtude do volume de dados e da preocupação com os critérios estatísticos, a pesquisa passou por uma consultoria estatística que colaborou na análise dos dados e revisão da tese final[21].

Para a realização deste estudo, fez-se uso de 04 (quatro) instrumentos de coleta de dados, que serão descritos e relacionados detalhadamente a seguir. Os instrumentos já foram utilizados em outros estudos e passaram por todos os procedimentos e critérios éticos de pesquisa[22], validação e adaptação (itens b e c), constituindo o conjunto de instrumentos configurados abaixo:

a) *questionário de caracterização do participante (QCP), com informações e dados demográficos e toda a estatística descritiva dos sujeitos da pesquisa (VENDITTI JR, 2005);*
b) *Escala de auto-eficácia (tipo likert) do professor de EF- EAFProf (POLYDORO e COLABORADORES, 2004; VENDITTI JR, 2005) – Escala A*
c) *Escala das fontes de auto-eficácia - EFAEf (IAOCHITE, 2007; IAOCHITE e AZZI, 2007; ROCHA, 2009) – Escala B*
d) *Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) com respeito à atitude inclusiva do professor de EF (SILVA e AZZI, 2004; VENDITTI JR, 2005), instrumento aplicado e ampliado em outros estudos, para realizar as correlações com a motivação do professor.*

Doravante, para facilitar a compreensão, a escala de auto-eficácia do professor (EAFProf)- item b- será considerada *Escala A*. Já a escala de fontes de auto-eficácia (EFAEf) – o item c- será considerada *Escala B* nos enunciados e análises do estudo. Já os dois questionários – itens a e d, respectivamente- serão considerados e nomeados pelas suas abreviaturas: QCP – Questionário de Caracterização do Participante e QAAM – Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do professor.

---

[21] Agradecimentos à *Profa. Dtda. Fernanda Oliveira Simon*, pela presteza, atenção e auxílio estatístico profissional. Link na plataforma Lattes-CNPq: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4769680H4. Acesso em 10-06-10.
E-mail: atendimento@expressivacriacao.com , fersimon@uol.com.br , contato: (19) 3385-9352.

[22] Instrumentos e procedimentos de coleta aprovados no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas, sob protocolo n. 971- 2007 / CAEE: 0711.0.146.000-10 (ROCHA, 2009, p. 209), sendo que os mesmos instrumentos já foram inclusive submetidos e aplicados em outros estudos (POLYDORO e COLABORADORES, 2004; VENDITTI JR, 2005; IAOCHITE, 2007; ROCHA, 2009).

Etapas Metodológicas

O trabalho teve as seguintes etapas: (1) uma revisão bibliográfica a respeito dos temas Auto-eficácia e Motivos de Realização, aplicados à prática docente em EF, especialmente à EFA, buscando embasamento teórico e argumentações sistemáticas que apropriassem a auto-eficácia como componente mediador dentro do processo de motivação para a realização do professor de EFA.

Nessas condições a pesquisa se iniciou pela revisão de literatura (THOMAS E NELSON, 2002), e a participação em disciplinas ou seminários avançados relacionados aos temas da pesquisa, visando o cumprimento da carga horária do curso de Doutorado na FEF/Unicamp.

A fundamentação teórica na TSC e no constructo da auto-eficácia, já havia sido bem desenvolvida desde os estudos do Mestrado (VENDITTI JR, 2005), além de agora, se buscar também a fundamentação e teorização com a Motivação para a Realização (WINTERSTEIN, 1991; 1992; 1993; 2004; WINTERSTEIN E VENDITTI JR, 2008). O que se fez neste momento foi relacionar as duas bases teóricas da pesquisa.

Após esta (2) discussão teórica, partiu-se para (3) os estudos e aplicação dos instrumentos psicométricos de avaliação dos níveis e fontes da auto-eficácia docente do profissional de EFA, buscando compreender os aspectos pertinentes à composição das suas fontes que permitem as percepções e avaliações das convicções de auto-eficácia docente destes sujeitos.

Logo em seguida, partimos para (4) a avaliação dos instrumentos e interpretação dos dados coletados e fechamento da tese desenvolvida.

Quanto aos prazos, estas etapas tiveram sobreposições em alguns momentos, mas inicialmente, durante a etapa 01 e cursando as disciplinas básicas do doutoramento, o pesquisador buscou atualizar os referenciais e os estudos se voltaram ao embasamento teórico que sustentasse as futuras argumentações.

Esta etapa ocorreu entre os meses de Agosto/ 2005 a Dezembro/ 2007. Vale ressaltar que mesmo após o período da qualificação (dezembro/ 2009), visando uma revisão e atualização, a versão final passou por mais um fechamento nos referenciais teóricos.

Já a etapa 02 foi desenvolvida após a diminuição da carga das disciplinas presenciais, sendo desenvolvida durante o ano de 2008 e primeiro semestre de 2009. Após os estudos, reflexões e discussões sobre os constructos deste estudo; embasados e aprofundados na discussão teórica das disciplinas e com a revisão literária das temáticas estudadas, partiu-se para a seleção dos instrumentos da pesquisa e em seguida para a pesquisa de campo (etapa 03), através da coleta de dados dos professores.

Finalizada a seleção dos instrumentos de mensuração psicométrica, os mesmos foram aplicados ao final do segundo semestre de 2009 (novembro), sendo finalizados em março do presente ano (2010).

Concluída a coleta de dados e fechada a amostragem de 311 sujeitos, durante os meses de abril a junho de 2010, partiu-se para a etapa 04, que finalizou a pesquisa, defendida publicamente em 23 de Julho de 2010. Aplicou-se uma série de análises estatísticas dos dados e fechamento da tese, realizando a última revisão, trazendo a versão final da tese, suas discussões e proposições, encerrando assim este projeto de pesquisa. Os resultados, discussões e fechamento se apresentam nos capítulos seguintes.

4.2. INSTRUMENTOS E SUJEITOS DE PESQUISA

Instrumentos selecionados

Do conjunto de instrumentos da pesquisa, utilizados na coleta de dados, dois são especificamente escalas do tipo *likert* [23]. O método Likert trata-se de uma técnica geral de escalonamento científico (EAGLY e CHAIKEN, 1993; PASQUALI, 1999) que pode ser aplicado em qualquer classe atitudinal de respostas. Este modelo de escala "é muito utilizado em trabalhos psicológicos" (EAGLY e CHAIKEN, 1993, p. 52), inclusive estudos que investigam a auto-eficácia e outros constructos psicológicos. O método consiste de diversos itens, no formato de indagações e/ou afirmações de convicções pessoais, daí sua relação com estudos e aplicação na auto-eficácia (BANDURA, 1997; NOGUEIRA, 2002; VENDITTI JR, 2005).

As medidas escalares são compostas de uma seqüência de números (um "continuum" intervalar) referentes a aspectos da realidade a ser observada, com o intuito de indicar propriedades ou atributos psicológicos (PASQUALI, 1999; VENDITTI JR, 2005). Na mensuração de atitudes e outros fatores de interesse em pesquisas psicométricas, os fatores estudados são posicionados em dimensões quantitativas em relação aos estímulos que os indivíduos são expostos (EAGLY e CHAIKEN, 1993). Estas indagações são determinadas por este "continuum" intervalar, caracterizado por diversas graduações, que compõem a escala atitudinal (PASQUALI, 1999).

Os respondentes são solicitados não somente a concordar ou discordar de determinadas afirmações (assertivas) ou questionamentos, mas também a informarem qual o seu grau de concordância e/ou discordância com relação aos questionamentos (MATTAR, 1997).

Escolhe-se a alternativa que melhor represente esse grau de concordância (de muito a pouco, por exemplo) com a afirmação (EAGLY e CHAIKEN, 1993). Cada alternativa na escala Likert recebe um escore numérico (de 01 a 06, por exemplo, como no caso da maioria das assertivas de nossos instrumentos), de acordo com a marcação e escolha do respondente, com relação a sua concordância ou discordância (VENDITTI JR, 2005).

---

[23] Rensis Likert, em 1932, desenvolveu seu "método de avaliação somada" - ou método dos pontos somados/ "*method of summated ratings*" (PASQUALI, 1999, p. 119) por considerar que outras técnicas (Thurstone) eram enfadonhas e tomavam muito tempo em sua análise. O fato deste método escalar ser chamado de avaliação somada consiste no fato de que os escores obtidos na escala são somados para a obtenção de um escore total na escala atitudinal (VENDITTI JR, 2005).

Pasquali (1999) ainda reforça que os procedimentos analíticos, quando se faz uso de uma escala tipo Likert, são necessários para determinar a seleção final dos itens e os parâmetros psicométricos da escala.

Dentre os procedimentos destacados pelo mesmo autor, faz-se necessário realizar duas técnicas para a seleção dos itens e para uma análise de dados coesa: *1)análise de consistência interna (teste T de Student) e 2) a correlação entre os fatores*. Portanto, uma primeira etapa é a validação e verificação do instrumento com relação aos fatores desejados.

Em seguida, após esta validação, é possível observar as diferenças significativas e aspectos que permitam relações e correlações. Neste estudo, selecionamos as 2 principais escalas (escala A e B) já validadas para a realidade brasileira (POLYDORO e COLABORADORES, 2004; VENDITTI JR, 2005; IAOCHITE, 2007; ROCHA 2009), que permitiram o enfoque nas correlações a respeito das variáveis com os aspectos dos sujeitos relevantes para o estudo.

A segunda etapa se encontram nos procedimentos estatísticos deste estudo, ou seja, serão observadas as diferenças significativas entre grupos e variáveis de estudo, trazendo os apontamentos discutidos e analisados no decorrer do trabalho.

Instrumento 01 – Questionário de caracterização do participante (QCP)

Nosso primeiro instrumento é o "Questionário de Caracterização do Participante" – intitulado pelas iniciais QCP- que consiste de um formulário com informações e características dos participantes, para análise mais detalhada dos dados pessoais dos sujeitos. Dentro dos princípios éticos de pesquisa, foi assegurada a manutenção do sigilo na identificação do participante, através de um termo de consentimento formal (ANEXO 01). Todos os dados do QCP serão associados às variáveis do estudo, para verificarmos as diferenças entre os grupos de cada característica elencada no QCP. Neste QCP, os participantes também forneceram informações de sua formação e aspectos da atividade profissional, para correlacionar os dados empíricos do instrumento com as características dos participantes deste estudo (VENDITTI JR, 2005).

Foi levantado um banco de variáveis classificadoras dos sujeitos, tais como:

- *idade e gênero; formação e atividade profissional;*
- *atuação no ensino (formal e/ou informal) e tempo de atuação docente;*
- *tipo de instituição em que atua (pública e/ou particular);*
- *preferências e escolhas de atuação profissional na EF (escola, EFA, treinamento e outros);*
- *nível de satisfação e motivação profissional;*
- *importância da profissão e disposição para continuar na atuação docente.*

Estas informações, como já mencionado, servem para fornecer diversas variáveis classificadoras e informações de caracterização dos sujeitos deste estudo, já destacados na descrição dos participantes (*Estatísticas descritivas dos sujeitos,* p. 229).

Três questões importantes analisadas neste estudo foram:

A) o item 04 (quatro) deste instrumento, que permite analisar a preferência de atuação profissional dos sujeitos nas áreas de atuação da EF, oferecidas como opção de 1.ª escolha na preferência de atuação docente em EF (EFA, lazer e recreação, escolar, treinamento e outros). Vide anexo 02.

B) o item 01 (um) idade do respondente; e

C) Tempo de atuação em EF e EFA.

Além disto, o QCP ainda possui 5 itens em escala likert de 06 pontos que podem contribuir para as correlações com a teoria da motivação aplicada ao professor de EFA.

Instrumento02 - Escala de auto-eficácia do professor de EF (EAEProf) – ESCALA A

Com o objetivo de identificar, mensurar e analisar as convicções de auto-eficácia de docentes de EF em contexto da EFA foi aplicada a Escala de Auto-eficácia do professor de EF, desenvolvida e validada por Polydoro e colaboradores (2004), que traduziu a escala OSTES[24] de auto-eficácia do professor.

A "Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física" (EAEProf- ESCALA A), de Polydoro e colaboradores (2004), é uma escala do tipo *Likert* de seis pontos.

Seus questionamentos são distribuídos nas dimensões: eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula.

A escala possui 24 itens e deriva do formato longo da escala original americana de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001).

Apresenta índices psicométricos satisfatórios, como a porcentagem de variância explicada de 54% e valores de consistência interna (alfa de *Cronbach*) distribuído em consistências de 0.87 para o fator engajamento do estudante, 0.91 para o fator estratégias instrucionais; 0.90 para o fator manejo da sala de aula; e 0.94 para a escala de maneira geral (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001; POLYDORO e COLABORADORES, 2004).

As informações encontram-se na tabela 01, destacada em seguida:

Tabela 01- Dados descritivos da Escala A (POLYDORO E COLABORADORES, 2004), destacando a distribuição em 2 fatores para a realidade educacional brasileira (alfa de Cronbach e Variância Interna- varimax)

POLYDORO e COLABORADORES (2004) FATOR(ES)	**ALFA DE *CRONBACH***	**VARIÂNCIA**
ESCALA - 2 fatores	0,94	54,00%
manejo de classe	0,86	-
intencionalidade ação docente	0,91	-

[24] OSTES- *Ohio State Teacher efficacy scale*. Principal instrumento aplicado e adaptado àquela pesquisa (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001; POLYDORO E COLABORADORES, 2004; VENDITTI JR, 2005).

Encontrou-se na escala de Polydoro e colaboradores (2004)[25] a melhor característica para a temática: o instrumento se adequa à realidade brasileira e permite a análise dos fatores que influenciam na auto-eficácia dos professores de EF. Propôs-se, para a realidade brasileira, a composição de 02 fatores, ao invés dos três propostos originalmente.

O fator 1- a "intencionalidade da ação docente"- é composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23; advindo do fator original "estratégias instrucionais", remodelado com fatores de maneira mais concisa e adequada.

O fator 2- "manejo de classe", caracterizado pelas capacidades de conduzir e reger a aula e a classe, além de atrair e envolver o aluno- associou os fatores de manejo de classe e engajamento do estudante, com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24.

Vide instrumento no anexo 03 e os quadros 06 e 07, que relacionam os itens da escala com os dois fatores propostos pelos autores para estudos na realidade brasileira.

O fator 1- a "intencionalidade da ação docente"- é composto pelos itens destacados no quadro 06, a seguir:

[25] A "Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física" (POLYDORO e COLABORADORES, 2004) é uma versão derivada da escala OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale) de auto-eficácia do professor (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001), que foi traduzida para o idioma português e adaptada à realidade brasileira e à atividade docente em EF escolar (VENDITTI JR, 2005). Os pesquisadores realizaram adaptações da escala OSTES original, com o intuito de promover a especificidade tanto da área (EF), quanto dos termos lingüísticos adequados ao idioma e à aplicabilidade dos questionamentos. A amostra compreendeu 267 estudantes e professores de EF. Foram realizadas alterações com respeito aos termos do questionamento, traduções e adequações de diversas expressões e palavras no intuito de evitar assertivas de duplo sentido e também para que houvesse melhor compreensão dos itens, no contexto da EF e na realidade brasileira (POLYDORO e COLABORADORES, 2004). A opção de resposta foi alterada para o intervalo de 1 a 6 pontos (que anteriormente era graduada em 9 pontos), tendo como significado, a graduação entre "pouco" (1) e (6) "muito" (VENDITTI JR, 2005).

ASSERTIVAS DO FATOR 01 - EFICÁCIA NA INTENCIONALIDADE DA AÇÃO DOCENTE
2 Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?
4 Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?
6 Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?
9 Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?
10 Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?
11 Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?
12 Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?
14 Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?
15 Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?
17 Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?
18 Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?
19 Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira?
20 Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?
23 Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?

Quadro 06 – Assertivas da Escala A deste estudo, relacionadas ao fator 01 – Eficácia na intencionalidade da Ação Docente. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

O fator 2- “manejo de classe”- associou os fatores de manejo de classe e engajamento do estudante, com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24, elencados e descritos no quadro 07, respectivamente:

ASSERTIVAS DO FATOR 02 - MANEJO DE CLASSE
1 Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?
3 Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?
5 Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?
7 Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?
8 Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?
13 Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?
16 Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?
21 Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?
22 Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?
24 Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?

Quadro 07 – Assertivas da Escala A deste estudo, relacionadas ao fator 02 – Eficácia no Manejo de Classe. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

Um aspecto interessante, já ressaltado em Iaochite (2007, p. 61) é que “na tentativa de se buscar mais evidências, a partir da aplicação em diferentes realidades, que comprovem sua fidedignidade e validade na mensuração do constructo em questão” (auto-eficácia), este instrumento fora utilizado em outros estudos de âmbito nacional (SILVA e AZZI, 2004; SILVA e COLABORADORES, 2005; VENDITTI JR, 2005; IAOCHITE, 2007; ROCHA; 2009), além de termos sido consultados a respeito da utilização da pesquisa e do instrumento em contextos internacionais (relatos de utilização em pesquisas acadêmicas em Portugal e Espanha).

Outro aspecto a ser ressaltado é a publicação nacional de Bandura, Azzi e Polydoro (2008) e Azzi e Polydoro (2006) que também apontam os mesmos instrumentos e suas aplicações para o contexto brasileiro.

Instrumento 03 – Escala Fontes de Auto-Eficácia Docente(FAE) – ESCALA B

Visando como objetivos neste trabalho também identificar, analisar e compreender as fontes de formação das convicções de auto-eficácia docente, fizemos uso da Escala sobre fontes de Auto-Eficácia, desenvolvida por Iaochite e Azzi (2007) e Iaochite (2007).

Os autores desenvolveram este instrumento, com o intuito de identificar as fontes de auto-eficácia na atividade docente (IAOCHITE, 2007, p. 62) a partir de diversos estudos que apontaram para a necessidade de se compreender as fontes constituintes da auto-eficácia dos professores para o ensino (BANDURA; 1997; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY e HOY, 1998; KIEFFER e HENSON, 2000; HENSON, 2001a; 2001b; TSCHANNEN-MORAN E WOOLFOLK HOY, 2001; PALMER, 2006; IAOCHITE, 2007; ROCHA, 2009).

Os dois últimos estudos destacam a limitada existência de instrumentos psicométricos voltados a esta especificidade, principalmente na literatura nacional (IAOCHITE, 2007, p.62).

O instrumento constitui-se de uma outra escala likert de 16 itens, organizados em quatro subescalas, que englobam as quatro fontes fundamentais de composição da auto-eficácia, descritas por Bandura (1997):

- *experiências diretas (que engloba os itens 5, 12 e 13 da escala em questão);*
- *experiências vicariantes (que engloba os itens 1, 2 e 6 da escala);*
- *persuasão social (que engloba os itens 3, 10, 11, 14 e 15); e*
- *estados fisiológicos e afetivos (englobando os itens 4, 7, 8, 9 e 16).*

A escala se compõe de um continuum que segue de 1 a 6 pontos, sendo que o valor numérico 1 significa “totalmente falso” até o valor 6, representando as posições de “totalmente verdadeiro” (IAOCHITE, 2007, p. 63). A escala é constituída por quatro fatores, que representam cada uma das fontes de informação da auto-eficácia no contexto do ensino (atuação docente). Os itens da escala e seus respectivos fatores se encontram no quadro 08.

ASSERTIVAS DA ESCALA DE FONTES DE AUTO-EFICACIA DE IAOCHITE (2007) – ESCALA B do banco de dados	FATOR 01 experiências diretas	FATOR 02 experiências vicárias	FATOR 03 persuasão social	FATOR 04 estados fisiológicos e afetivos
1 O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.		X		
2 Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.		X		
3 Ouvir comentários sobre o meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.			X	
4 Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.				X
5 As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso minha capacidade para ensinar.	X			
6 Assistir filmes e/ou videos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.		X		
7 Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.				X
8 Sintomas como cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.				X
9 Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.				X
10 Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.			X	
11 Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.			X	
12 A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	X			
13 Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor(a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	X			
14 Observar professores competentes explicando sobre a prática docente - o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.			X	
15 Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo meu progresso como professor(a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.			X	
16 Mudanças no meu humor durante minha prática como professor(a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.				X

Quadro 08 – Assertivas da Escala B (16 itens – IAOCHITE, 2007) e distribuição das mesmas entre as subescalas. Pode-se observar que os fatores experiências diretas e vicariantes apresentam poucos itens, em relação aos outros fatores.

A análise fatorial (tabela 02, a seguir) dos componentes principais, com rotação varimax, mostrou que apenas quatro fatores tiveram valores maiores ou iguais a 1,0 e responderam a 57, 37 % da variância total (IAOCHITE, 2007).

A análise de consistência interna (alfa de Cronbach) da escala total é de 0,814, o que sugere alta consistência interna e demonstra que os itens intercalados ao longo da escala medem o mesmo constructo ou constructos bastante semelhantes (IAOCHITE, 2007).

Tabela 02- Dados descritivos da Escala B (IAOCHITE, 2007), destacando a distribuição em 4 subescalas: estados fisiológicos/afetivos; persuasão social; experiências vicárias e experiências diretas (média, desvio, alfa de Cronbach e Variância Interna- varimax)

IAOCHITE (2007) FATOR(ES)	MÉDIA	Desvio Padrão	Alfa de *Cronbach*	Variância Interna
ESCALA - 4 fatores	-	-	0,81	57,37%
Subescala ESTADOS FISIOLÓGICOS/AFETIVOS	3,14	0,28	0,78	53,30%
Subescala PERSUASÃO SOCIAL	4,71	0,15	0,76	51,16%
Subescala EXPERIÊNCIAS VICÁRIAS	4,69	0,27	0,58	55,05%
Subescala EXPERIÊNCIAS DIRETAS	4,85	043	0,64	58,93%

A subescala Estados fisiológicos e afetivos é composta por cinco itens, com média 3,14 pontos, desvio padrão de 0,28. Sua consistência interna entre os itens (alfa de *Cronbach*) é de 0, 78, com variância explicada de 53,30%. Já a subescala Persuasão social é composta de cinco itens também, obtendo média de 4,71 pontos e desvio padrão de 0,15.

A consistência interna desta subescala (alfa de *Cronbach*) foi de 0,76 e variância explicada de 51,16%. Na subescala Experiências vicariantes, composta de apenas três itens, observamos a média de 4,69 pontos e desvio padrão de 0,27. Os índices de consistência interna (alfa de *Cronbach*) e variância explicada, foram respectivamente 0,58 e 55,05%.

Finalmente, a subescala Experiências diretas, também composta por três itens, obteve média de 4,85 pontos e desvio padrão de 0,43. Sua consistência interna entre itens foi de 0,64 e variância explicada de 58,93% (IAOCHITE, 2007).

Observando a tabela 02 anterior, de acordo com Iaochite (2007, p.64), os resultados de consistência interna mostram que as subescalas “Estados fisológicos e afetivos” e a “Persuasão verbal” apresentam coeficientes alfa de Cronbach satisfatórios. Porém as outras

subescalas “Experiências vicárias e Experiências diretas” apresentam coeficientes medianamente satisfatórios. Isto poderia ser explicado em virtude da pequena quantidade de itens carregados a estes fatores.(IAOCHITE, 2007). Também apresenta-se no quadro 07 a distribuição dos fatores entre todas as assertivas.

Instrumento 04 - Questionário de Atitude inclusiva do professor de EF (VENDITTI JR, 2005) ou Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM)

Este questionário constitui-se de itens relacionados à realidade do professor de EF atuando em contexto inclusivo e EFA e aspectos motivacionais em sua atuação docente. Originalmente, foi criado por Silva e Azzi (2004), com apoio do presente pesquisador, como instrumento para avaliação da questão inclusiva da EF no ambiente educacional brasileiro.

Neste estudo, serve para uma análise complementar com relação à percepção das competências específicas ao trabalho docente em EFA (vide anexo 04). É composto por escalas likert de 10 pontos, algumas questões objetivas e um item dissertativo.

Foi agregado à análise de dados para fornecer subsídios de análise sobre a atuação dos professores de EF em EFA a suas atitudes em relação à inclusão social das pessoas com necessidades especiais (PCNEs) ou em condição de deficiência (SILVA e AZZI, 2004) e para estabelecer as possíveis relações entre a auto-eficácia e os componentes da motivação do professor.

As questões do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) que serão consideradas e utilizadas para análises e discussões neste estudo são:

- questões 01 a 03 e 15 – complementando as características descritivas dos sujeitos;
- questões de 05 a 11- escalas likert (de 1 a 10 pontos- formato original), que levantam escores a respeito da representação da competência na atuação com PCNE´s; domínio de conteúdos para a EFA; gerenciamento de aula; impacto e importância da atividade docente na vida dos alunos PCNE´s; motivação do professor; segurança de atuação com PCNE´s; engajamento do sujeito na atividade docente em EFA, respectivamente;
- questão 13 e 14, destacando as atribuições elencadas e as classificações ordinais destes itens como fatores de influência na atuação em EFA, que foram analisados a partir da proposta das fontes de formação de auto-eficácia e aplicadas à atuação docente; e
- questão 04, relativa à percepção ou avaliação sobre as competências docentes para atuação em EFA e com PCNE´s.

Nos estudos anteriores (VENDITTI JR, 2005; SILVA e AZZI, 2004), o instrumento mostrou-se eficiente para indicar possíveis relações do constructo da auto-eficácia com a motivação do professor, agregando-se às escalas likert deste estudo, permitindo analisar o contexto inclusivo e as percepções docentes a respeito da EFA.

Caracterização dos Participantes

O critério para seleção dos participantes na pesquisa atual era que fossem **graduados em Educação Física, ambos os sexos (homens e mulheres)**, que tivessem tido ao menos uma **experiência profissional com pessoas em condição de deficiência, nos últimos 05 anos.**. Os graduados podiam ser profissional de EF com experiência inclusiva no contexto escolar ou fora dele, desde que dentro do contexto de atuação em EF. Após a coleta de dados, que ocorreu entre os meses de novembro 2009 e março de 2010, antes de inserir um sujeito voluntário no banco de dados, cada questionário foi conferido, com relação à formação e ao critério de que o respondente estivesse trabalhando ou já tivesse atuado em contexto inclusivo, para a especificidade e contexto do estudo em questão.

Fizeram parte do presente estudo **311 professores graduados em Educação Física, da região sul e sudeste do país, principalmente do estado de São Paulo (cidade de São Paulo, Campinas e regiões metropolitanas, Minas Gerais e Paraná (em curso de especialização e pós-graduação em EF).**

A amostra válida considerada para a totalidade da análise de dados foi de ***307 sujeitos***, uma vez que fizemos uso do programa *Statistics Package for Social Sciences 16.0* (SPSS 16.0), que desconsidera os dados preenchidos incorretamente ou com itens faltantes. Sendo assim, foram 307 professores respondentes e um “missing” no banco de dados de 04 indivíduos. Foram feitas diversas coletas de amostra única, ou seja, os sujeitos responderam o conjunto de instrumentos uma única vez no período de coleta de dados da pesquisa.

4.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Na primeira etapa, já durante o período de encerramento do mestrado e do processo de elaboração do doutorado (2006/2009), foi feito um levantamento de instrumentos já existentes e validados, relacionados à questão da eficácia docente, no contexto da EF e também da EFA.

Após a busca por instrumentos, optamos e constatamos que o melhor instrumento ainda seria o proposto no mestrado, agregado ao inventário das fontes de formação de auto-eficácia docente (IAOCHITE, 2007; IAOCHITE E AZZI, 2007). Nota-se também que as duas escalas aqui utilizadas também são aplicadas em estudos brasileiros (IAOCHITE, 2007; ROCHA, 2009).

Adequando estes 02 instrumentos psicométricos (escala A e B) encontrados na bibliografia nacional em trabalhos relacionados à temática, que enfoquem a questão das fontes de auto-eficácia e sua relação com o processo motivacional do professor, além das informações dos participantes e do questionário QAAM, poder-se-iam aprofundar as questões da auto-eficácia docente e a motivação do profissional de EF.

A avaliação do grau de dificuldade, clareza e precisão das instruções e dos itens da escala, foi realizada previamente por colaboradores conhecedores da TSC[26], não havendo a necessidade de validação dos instrumentos para o contexto da EF.

Em seguida, partiu-se para a etapa de coleta de dados, através da aplicação do conjunto de instrumentos já descritos, na amostragem consistente e definida por profissionais de EFA.

A estimativa de análise de aproximadamente 250 questionários foi atingida e superada (conseguiu-se mais de 300 respondentes).

Optou-se pelo recolhimento pessoal e presencial dos dados, sendo que os instrumentos foram aplicados durante os meses de novembro do ano de 2009 a março de 2010.

Os respondentes eram previamente comunicados (por e-mail ou contato pessoal em

[26] Para desenvolver e utilizar uma escala Likert, a listagem de itens deve ser inicialmente testada em um grupo de respondentes, com o intuito de eliminar itens ambíguos e mal-formulados, ou ainda aqueles não-discriminativos (PASQUALI, 1999). Estes procedimentos se encontram altamente descritos em Polydoro e colaboradores (2004), Venditti Jr (2005), Iaochite e Azzi (2007). Fizeram parte deste processo, em estudos anteriores , desde o grupo de estudos formado em 2004, por membros, alunos e docentes, dos laboratórios do grupo NEAPSI-FE/Unicamp (Núcleo de Estudos Aplicados em Psicologia- Faculdade de Educação/Unicamp) e Laboratório de Psicologia do Movimento Humano- FEF/Unicamp.

escolas, cursos e instituições de atendimento a PCNEs) e esclarecidos a respeito da pesquisa e seus objetivos, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.), os sujeitos preencheram o instrumento nos próprios locais de trabalho, ou em outros locais de coleta agendados, de maneira individualizada e sempre com a presença de ao menos um dos pesquisadores (doutorando ou o orientador responsável), para eventuais dúvidas e esclarecimento no decorrer do preenchimento e participação na pesquisa.

As instruções foram padronizadas, seguindo um roteiro explicativo previamente sistematizado, exposto aos respondentes juntamente com a entrega dos instrumentos.

A assinatura ao T.C.L.E (ANEXO 01) foi utilizada como critério de inclusão dos participantes, atendendo às recomendações da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seguindo os padrões éticos e participativos em pesquisas com seres humanos, tratando do esclarecimento dos objetivos da pesquisa, sua metodologia e as possibilidades de desistência a qualquer momento da mesma pesquisa.

Os participantes foram informados da manutenção dos sigilos e serão informados dos resultados da pesquisa ao final da análise dos resultados. Também foram comunicados de que a participação na pesquisa não traria nenhum ônus, gasto ou benefício material aos participantes, garantindo o rigor científico e a opção voluntária de participação neste trabalho.

Conforme descrito no início da obra, o presente estudo se propôs a investigar as convicções de auto-eficácia docente de professores de EF, no contexto inclusivo da EFA. Para as possíveis análises e observações, adotamos como referencial teórico os pressupostos sociais cognitivos da TSC (BANDURA, 1986) e da auto-eficácia em específico (BANDURA, 1997; 2008). Para as correlações, recorremos também à Teoria do Motivo para Realização (WINTERSTEIN, 1992; 1993; 2002; 2004).

Os questionários trouxeram um vasto banco de dados, analisados através do programa SPSS 16.0 (SPSS, 2007) e com respaldo de uma consultoria especializada em Estatística, para otimizar o banco de dados e seguir os procedimentos estatísticos necessários a uma pesquisa quantitativa de qualidade. Todo o banco de dados e a tabulação foi feita pelo presente pesquisador, visando um maior contato e familiarização com o pacote de dados.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

"In God we trust... All others, bring me data."

("Em Deus, nós acreditamos…
Todos os outros, tragam-me dados.")

Os resultados do estudo serão apresentados em 04 blocos, constituídos das análises e organização do banco de dados, coletados neste estudo, seguindo todos os critérios e procedimentos descritos anteriormente.

Primeiramente, teremos a descrição dos participantes e as freqüências das variáveis independentes, de caracterização dos sujeitos da pesquisa (bloco 01). Também levantaremos as médias das assertivas das 2 escalas psicométricas aplicadas para verificar seus valores e aspectos da amostra.

Logo em seguida, apresentaremos a configuração das escalas e seus fatores por meio da análise de clusters e suas configurações em dendrogramas, que demonstram as associações entre as variáveis de análise (bloco 02).

Em terceiro lugar, teremos todas as análises de Variância (ANOVAs) e Testes *T-Student*, que associam as variáveis e fatores das escalas com os grupos e características dos sujeitos, buscando diferenças significativas entre os grupos das mesmas variáveis classificadoras, coletadas com o QCP (bloco 03).

A partir deste conjunto de análises, elencaremos quais grupos e fatores apresentaram diferenças significativas entre os grupos, com relação à auto-eficácia docente e partiremos então para o último bloco (bloco 04), no qual analisaremos estas diferenças e os aspectos mais relevantes da pesquisa por Análise de Correlação e Regressão Linear (SPSS, 2007), entre as variáveis descritivas e os fatores das escalas, buscando assim correlacionar o constructo da auto-eficácia, analisado pelas duas escalas com aspectos da motivação e da Teoria da Motivação para a Realização.

Segundo Iaochite (2007, p. 59), precisamos investigar as convicções de auto-eficácia docente "não apenas através da mensuração das dimensões da crença, mas de correlações e análises de regressão entre diferentes variáveis".

A seguir, temos um quadro ilustrativo, que simplifica as etapas da análise dos dados e da discussão (quadro 09):

BLOCOS DE ANÁLISE	*PÁGINA*	*ANÁLISES REALIZADAS e DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS*	*CONTEÚDOS*
01	213	Estatística Descritiva e Caracterização das variáveis de investigação	Tabelas e freqüências
02	234	Análise Multivariada entre itens da escala A e B	Dendrogramas e Clusters Associativos
03	240	Diferenças Significativas nas variáveis classificadoras e aspectos de importância para a Motivação e auto-eficácia	Análise de Variância (ANOVAS) e Testes T Student
04	276	Correlações importantes entre Auto-eficácia, suas Fontes de Formação e Motivação	Regressão Linear e ANOVAS

Quadro 09 – Blocos de Análise Estatística e Etapas do Estudo Quantitativo (THOMAS e NELSON, 2002; IAOCHITE, 2007). O quadro mostra a divisão em 04 (quatro) blocos de análise, contendo também os aspectos analisados em cada bloco e os procedimentos estatísticos aplicados em cada etapa. Cada bloco será melhor detalhado a seguir, neste capítulo.

Bloco 01 – Estatística descritiva e caracterização das variáveis de investigação

Participantes

Fizeram parte do presente estudo **311 professores graduados em Educação Física**. A amostra válida considerada para a totalidade da análise de dados foi de ***307 sujeitos***, uma vez que fizemos uso do programa *Statistics Package for Social Sciences 16.0* (SPSS 16.0), que desconsidera os dados preenchidos incorretamente ou com itens faltantes. Sendo assim, foram 307 professores respondentes e um "*missing*" no banco de dados de 04 indivíduos (04 sujeitos invalidados no banco de dados).

Nossa amostra apresenta **idade média de 28 anos de idade**, desvio padrão de 6,02 anos, com **professores entre 21 e 52 anos de idade**, proporcionando um "range" nos sujeitos de 31 anos na amostragem final. Os respondentes se graduaram na área da Educação Física entre os anos de 1985 a 2010, sendo que o **tempo de atuação dos sujeitos variou entre 02 meses e 320 meses (26, 7 anos),** apresentando uma média de 49,5 meses (aproximadamente 4,1 anos) e desvio padrão de 56,14 meses (4,7 anos).

Após análises iniciais, agrupamos os sujeitos em seis grupos de acordo com a faixa etária, para os futuros procedimentos de análise de dados:

*- até 23 anos de idade, **faixa de idade 01**, 27,0% da amostra;*

*- de 24 a 26 anos de idade, **faixa de idade 02**, 22,8% da amostra;*

*- de 27 a 30 anos de idade, **faixa de idade 03**, 21,8% da amostra;*

*- de 31 a 35 anos de idade, **faixa de idade 04**, 19,5% da amostra;*

*- de 36 a 40 anos de idade, **faixa de idade 05**, 4,9% da amostra; e*

*- respondentes com mais de 40 anos de idade (até 52 anos), **faixa de idade 06**, constituindo 3,9% da amostra.*

A figura 38 abaixo apresenta a distribuição da amostra segundo os grupos de faixa etária:

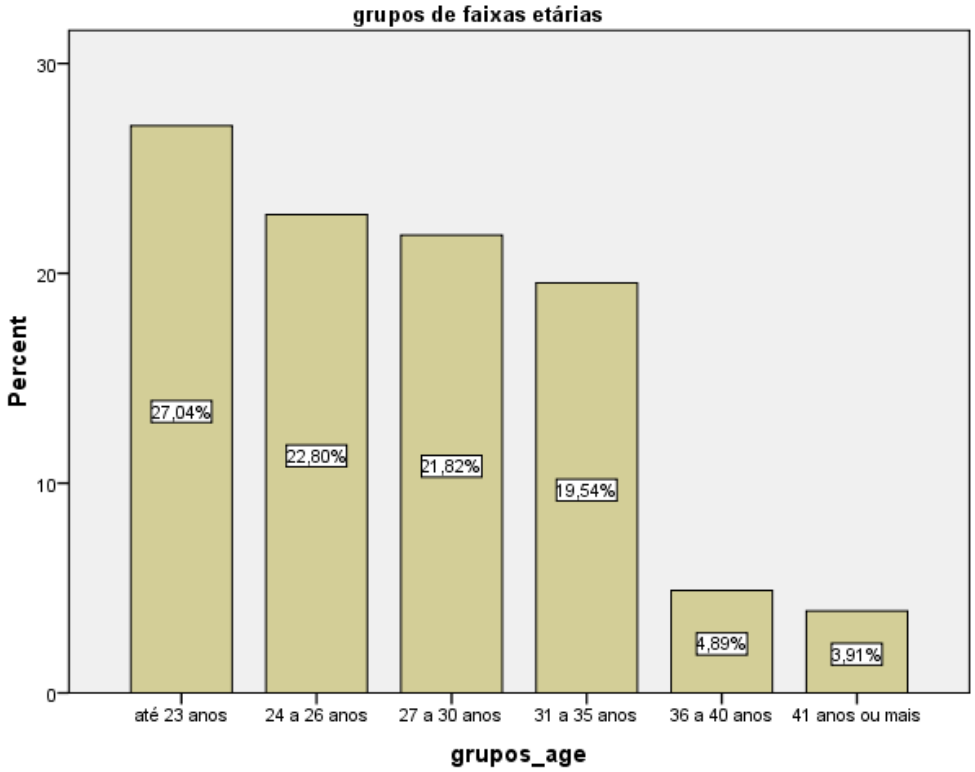


Figura 38- Gráfico das porcentagens com relação aos grupos da amostra separados por faixas etárias, formados a partir da classificação descrita anteriormente, de acordo com a faixa etária do respondente. Os respondentes foram agrupados em categorias de idades, com o intuito de fortalecer as análises estatísticas futuras e por serem classes importantes para associação com os constructos de estudo. São 06 grupos, classificados de 41 anos ou mais; 36 a 40 anos; 27 a 30 anos; 24 a 26 anos e até 23 anos.

Com relação ao gênero, nossos respondentes estão constituídos em **51,1 % mulheres** (157 professoras de EF) e **48,9% homens** (150 professores de EF). Vide figura 39, a seguir:

A amostra apresentou equilíbrio em sua composição com relação ao gênero dos sujeitos, estando bem distribuída, o que nos permite fazer diversas análises futuras.

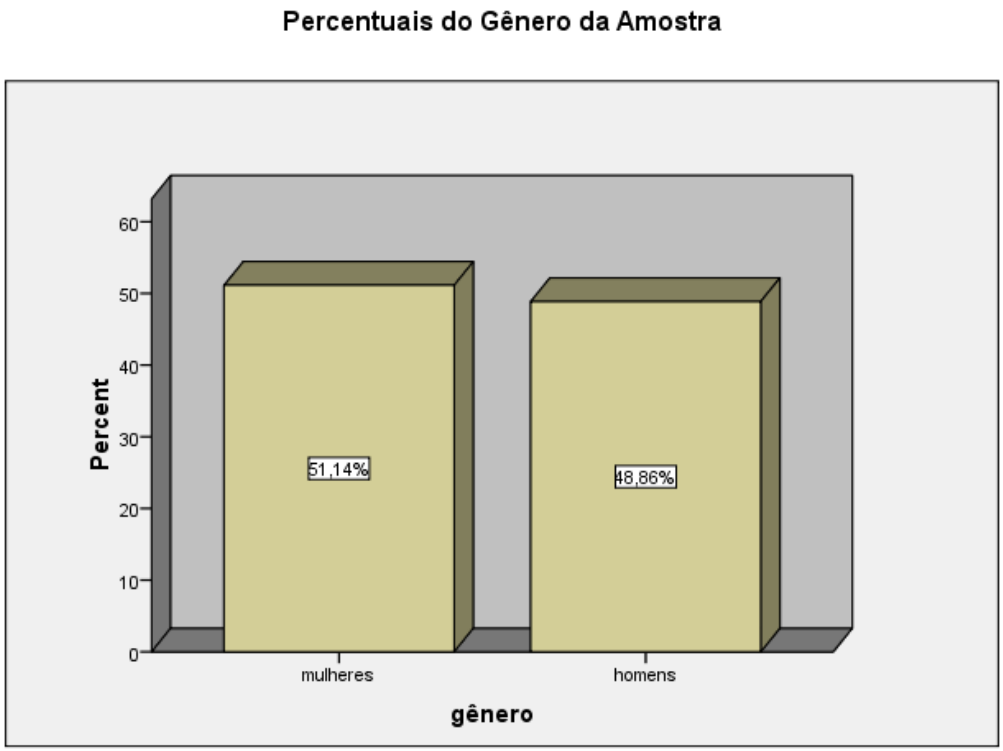


Figura 39- Gráfico das porcentagens com relação aos gêneros da amostra, sendo um total válido de 157 professoras e 150 professores de EF, com experiência em EFA.

Quanto à formação e última titulação, a figura 40 mostra a distribuição da amostra: 18,6% com bacharelado em EF; 31,6% com licenciatura em EF; 18,2% da amostra com ambas as formações. Também apresentamos que 21,5% da amostra possuía Especialização na área de EF (pós-graduação Latu-sensu) e 10,1% dos sujeitos possuem Mestrado ou Doutorado na área de EF (Pós-Graduação Strictu-sensu).

Para melhor visualização, também plotou-se um gráfico com as percentagens da amostra em relação à formação acadêmica e titulação dos respondentes (figura 40).

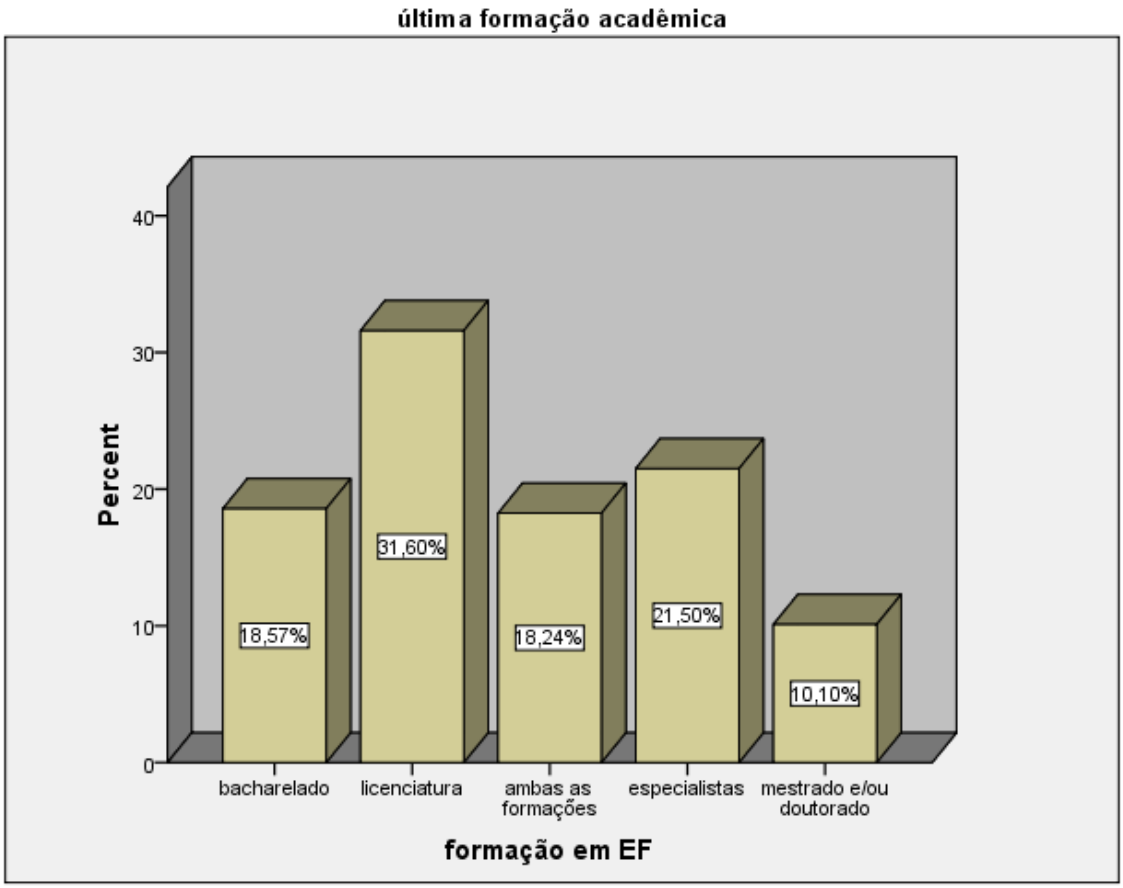


Figura 40- Gráfico das porcentagens com relação à formação acadêmica e titulação da amostra, formados a partir da classificação respondida no questionário de caracterização do participante.

Após observarmos os graus de formação acadêmica de nossos respondentes, com relação à formação, elencamos os grupos Bacharelado em EF, Licenciatura em EF e Ambas as formações em EF em um único grupo (GRADUADOS EM EF), compondo 68,4% da amostra total.

Já os grupos de Especialistas e Mestres e Doutores se agrupam no segundo grupo (PÓS-GRADUADOS LATU/STRICTU sensu), constituindo 31,6% do total de respondentes. Estes agrupamentos se encontram a seguir e podem ser visualizados na figura 41.

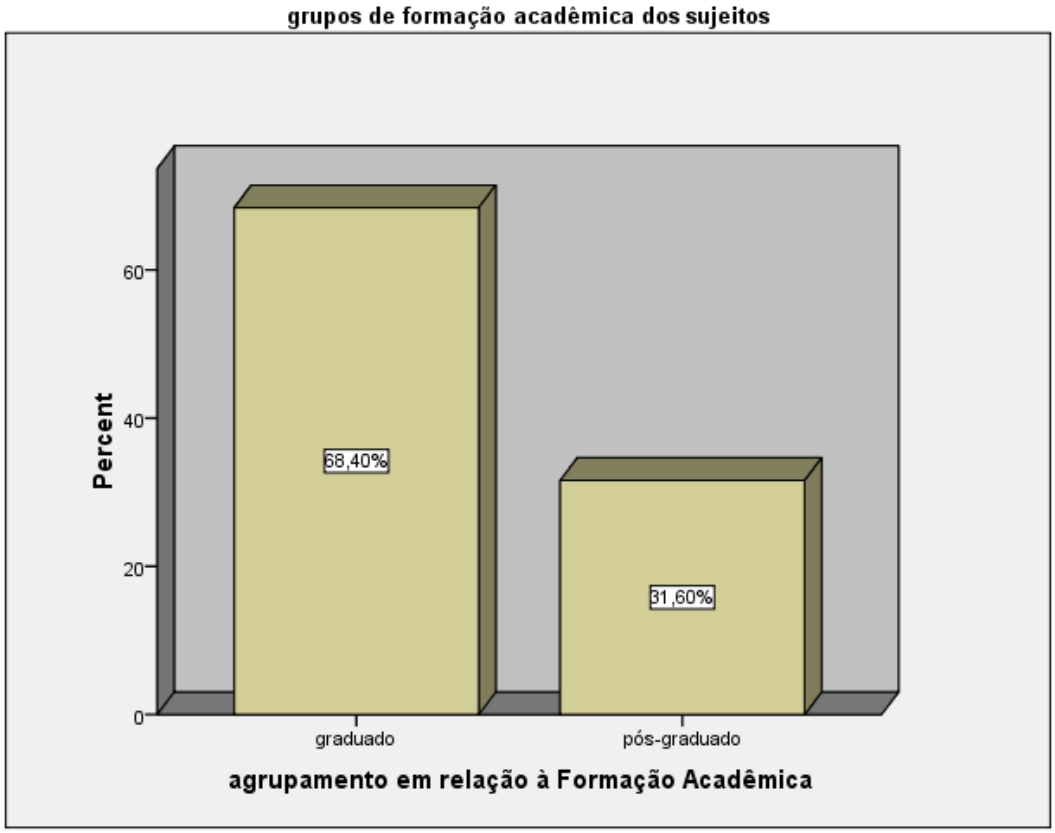


Figura 41- Gráfico das porcentagens com relação à formação acadêmica, agrupando os sujeitos em graduados e pós-graduados, para as análises estatísticas futuras, a partir da classificação respondida no questionário de caracterização do participante.

Com relação à atividade de ensino, perguntamos aos respondentes se os mesmos atuavam em ensino formal (contexto escolar), informal ou ambos. Os resultados se encontram na figura 42, a seguir.

A caracterização do participante conseguiu identificar também as áreas de atuação dos respondentes: 45,0% atuavam especificamente no ambiente escolar; 39,1%, em ambiente de ensino informal e 16,0% atuam em ambos os contextos (ensino formal e informal). Os resultados podem também ser observados na tabela 08.

O grupo com maior representação (44,95%) atuava no momento da coleta em ambiente escolar (ensino formal), o que mais adiante nos fez escolher para análise 03 (três) grupos: os que têm como preferência de atuação a EFA; os que preferem trabalhar em EF escolar, e neste contexto trabalham com pessoas com necessidades especiais e o grupo das outras preferências de atuação profissional.

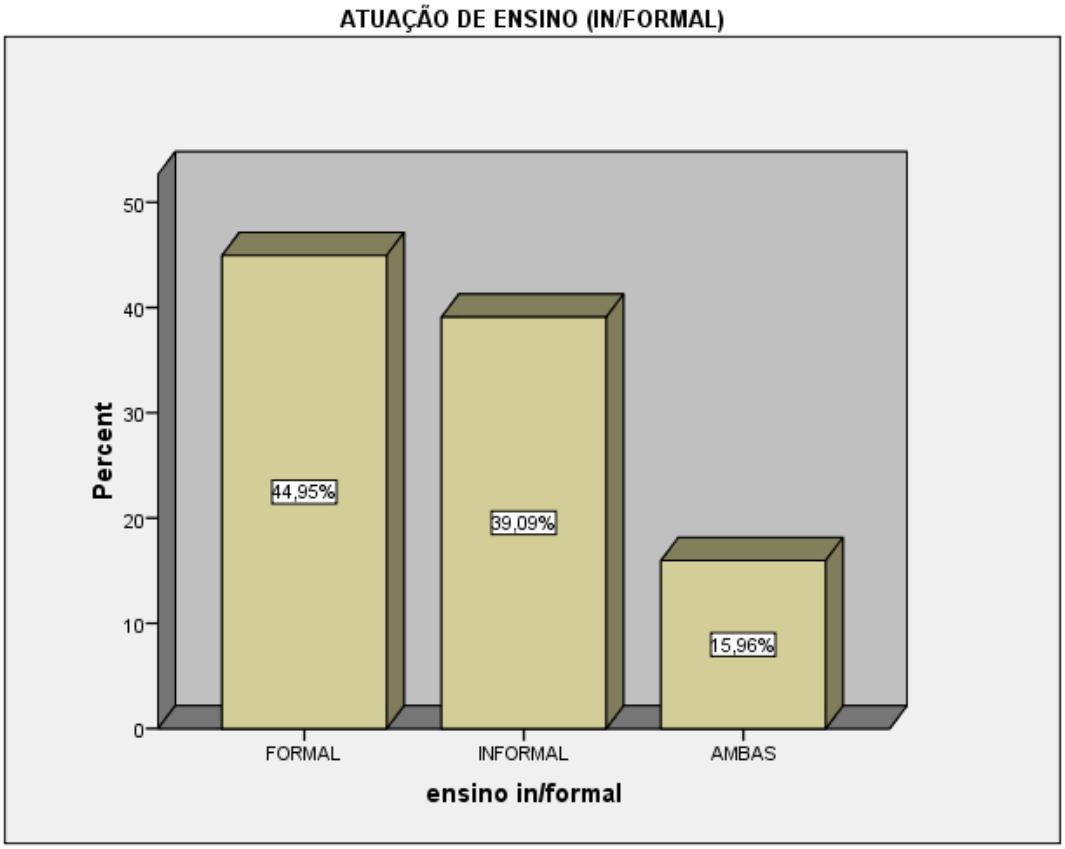


Figura 42- Estatística descritiva com relação às áreas de atuação dos sujeitos da pesquisa: ensino formal (1); informal (2); ambos (3).

A distribuição quanto ao tipo de instituição onde trabalham nossos sujeitos foi: 28,0% dos sujeitos atuam em EFA no contexto de instituições públicas; 47,8% em instituições particulares e 24,4% em ambos os tipos de instituições.

Os resultados podem também ser visualizados na figura 25, que aponta estes percentuais com relação dos sujeitos e os tipos de instituição em que atuam no atendimento a pessoas em condição de deficiência (EFA).

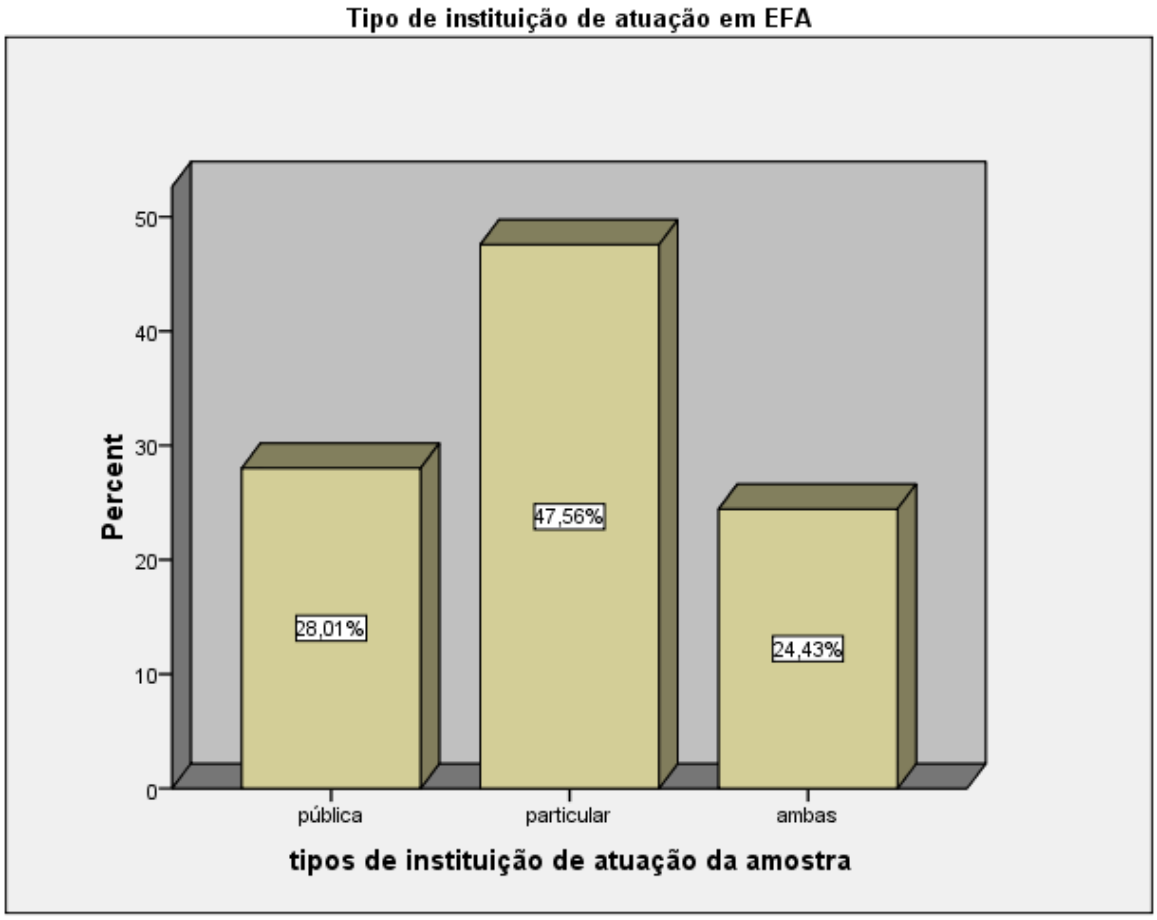


Figura 43- Estatística descritiva com relação aos tipos de instituição de atuação dos sujeitos da pesquisa: pública (1); particular(2); ambas (3).

Quanto ao **tempo de atuação**, nossos respondentes apresentaram **média de 49,4 meses (4 anos e 1 mês), desvio padrão de 56,14 meses (+/- 4 anos e 08 meses)**, com o mínimo de 02 meses de atuação em EF e máximo de 320 meses (26,67 anos) entre os respondentes. Portanto, agrupamos os respondentes em 04 (quatro) grupos em relação ao tempo de atuação em EF: *grupo 01 – com até 24 meses de atuação (recém-formados e novatos de atuação); grupo 02 – de 25 a 60 meses (de 2 a 5 anos de atuação); grupo 03 – de 61 a 120 meses (5 a 10 anos de atuação docente) e grupo 04 – respondentes com mais de 120 meses (10 anos) de atuação docente em EF*. A tabela 10 a seguir apresenta a distribuição (freqüência e porcentagem) dos grupos formados para facilitar as associações a respeito do tempo de atuação docente.

A figura 44 ilustra a nova distribuição em relação ao tempo de atuação docente em EF:

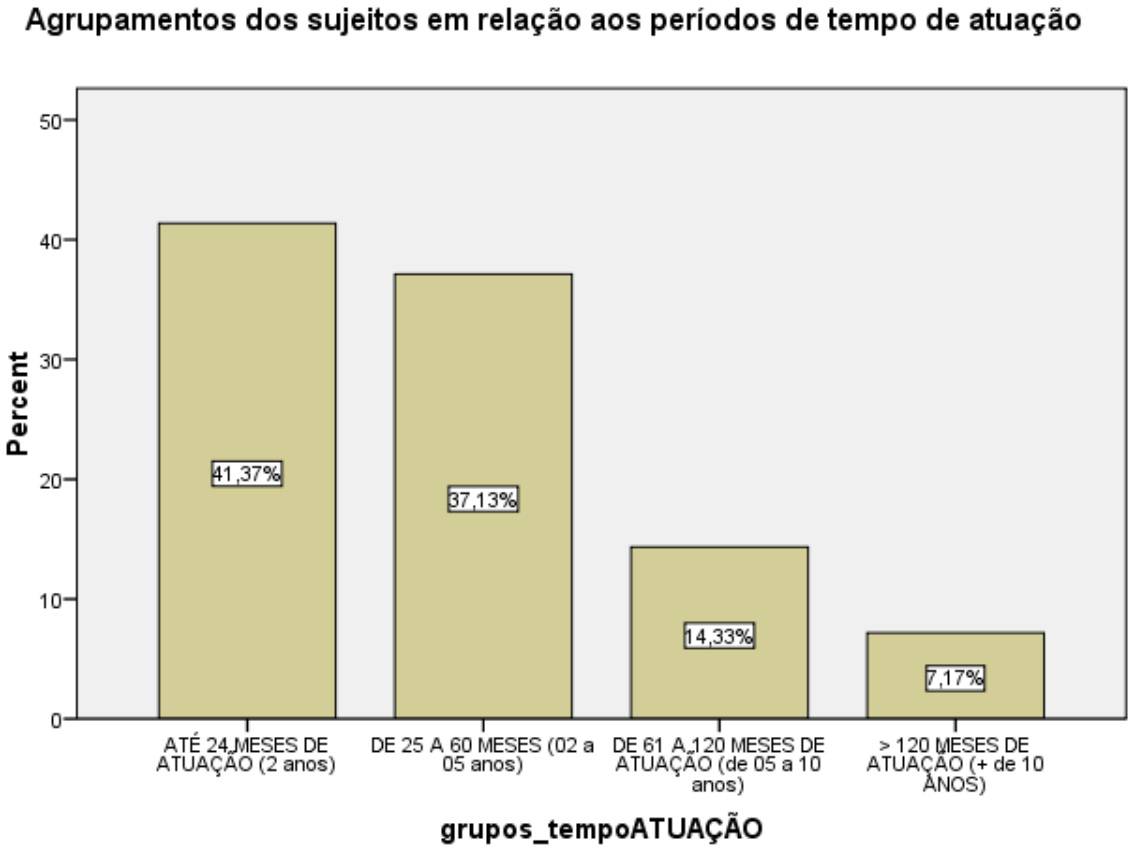


Figura 44- Estatística descritiva com relação aos agrupamentos dos sujeitos com relação ao tempo de atuação em EFA: até 24 meses; de 25 a 60 meses; de 61 a 120 meses; mais de 120 meses.

Os respondentes foram solicitados a responder 03 escalas likert de 06 pontos, em relação ao nível de satisfação pessoal que possuíam ao atuarem em EFA; à disposição para continuidade na carreira docente em EF e com relação ao impacto que acreditavam que suas atividades tinham no desenvolvimento de seus alunos ou clientela (questões 3.4, 3.5, 3.6 do QCP). Para estas assertivas (a respeito do nível de satisfação pessoal, disposição para continuar na profissão e o grau de impacto que os mesmos acreditavam que suas atividades possuíam no desenvolvimento dos alunos).

E, para as duas escalas da questão 05 do QCP, era solicitado que apontassem o nível de motivação na carreira e como os mesmos percebiam o desempenho de seus alunos, os mesmos poderiam assinalar n escala de 6 pontos.

Todos estes itens possuíam uma graduação de muito alto a muito baixo (muito alto=6; alto=5; médio alto=4; médio baixo=3; baixo=2; muito baixo=1).

A partir destas escalas, podemos levantar alguns dados importantes a respeito da nossa amostra. Primeiramente, quanto à satisfação profissional, 16,3% apontaram a satisfação muito alta; 43,6% uma satisfação alta; 30,3% satisfação com média alta. Os respondentes não apontaram satisfação com o menor escore (muito baixa), sendo que 9,1% ainda marcaram satisfação no nível médio baixo e apenas 0,7% com satisfação baixa.

Com relação à disposição para a continuidade na carreira, 29,3% apontaram a satisfação muito alta; 36,2% uma satisfação alta; 25,3% satisfação com média alta; 0,3% dos respondentes apontaram satisfação com o menor escore (muito baixa), sendo que 5,9% ainda marcaram satisfação no nível médio baixo e 2,9% com satisfação baixa.

Para o item impacto da atividade docente no desenvolvimento do aluno (tabela 13), 17,9% apontaram a satisfação muito alta; 47,6% uma satisfação alta; 29,6% satisfação com média alta; 0,7% dos respondentes apontaram satisfação com o menor escore (muito baixa), sendo que 3,3% ainda marcaram satisfação no nível médio baixo e 1,0% com satisfação baixa.

Já para o item sobre a percepção a respeito da motivação dos alunos (tabela 14), 21,5% apontaram a satisfação muito alta; 47,2% uma satisfação alta; 26,4% satisfação com média alta; sendo que 4,6% ainda marcaram satisfação no nível médio baixo e 0,3% com satisfação baixa. Nenhum respondente respondeu este item no menor grau da escala (motivação muito baixa).

Finalmente, para as percepções quanto ao desempenho do aluno, 5,2% dos respondentes apontaram o nível muito alto (tabela 14); 41,7% apontaram o nível alto e 40,4% o nível médio alto; 10,7% marcaram o nível médio baixo e 2,0% o nível baixo. Não houve marcação para o nível muito baixo de percepção do desempenho dos alunos. Para melhor visualização, compôs-se uma tabela com todos os itens e suas freqüências para possíveis relações posteriores (tabela 03, a seguir).

Tabela 03- Frequências em relação às respostas para os itens satisfação pessoal; disposição para continuar na carreira; impacto no desenvolvimento dos alunos; motivação pessoal e percepção dos desempenhos dos alunos. Os itens com X não obtiveram nenhuma marcação dos respondentes.

NÚM	ITEM DO QCP – VENDITTI JR, 2005	6 mto.alto	5 alto	4 méd.alto	3 méd.baixo	2 baixo	1 mto baixo
QCP3.4	*SATISFAÇÃO PESSOAL*	16,30%	43,60%	30,30%	9,10%	0,70%	X
QCP3.5	*DISPOSIÇÃO PARA CONTINUAR NA DOCÊNCIA*	29,30%	36,20%	25,40%	5,90%	2,90%	0,30%
QCP3.6	*IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO ALUNO*	17,90%	47,60%	29,60%	3,30%	1,00%	0,70%
QCP5A	*MOTIVAÇÃO*	21,50%	47,20%	26,40%	4,60%	0,30%	X
QCP5B	*DESEMPENHO ALUNOS*	5,20%	41,70%	40,40%	10,70%	2,00%	X

Fato interessante a partir desta tabela é perceber que mais que 50% dos respondentes apresentam escores entre médio alto e muito alto para todos os itens: Satisfação pessoal; Disposição para continuar na carreira; Impacto da EFA no desenvolvimento do aluno; Motivação e Desempenho dos alunos.

Na questão 04 do QCP, foi solicitado aos respondentes da pesquisa que ordenassem, dentro dos contextos de atuação da EF (EF escolar, Treinamento, Lazer e Recreação, EFA ou outras categorias). Separou-se, de acordo com as respostas, 3 grupos distintos: aqueles que escolheram EFA como preferência profissional; os que escolheram a EF escolar como preferência e o terceiro grupo, englobando a escolha outras, treinamento e lazer.

A figura 45 ilustra estes agrupamentos com relação às preferências profissionais.

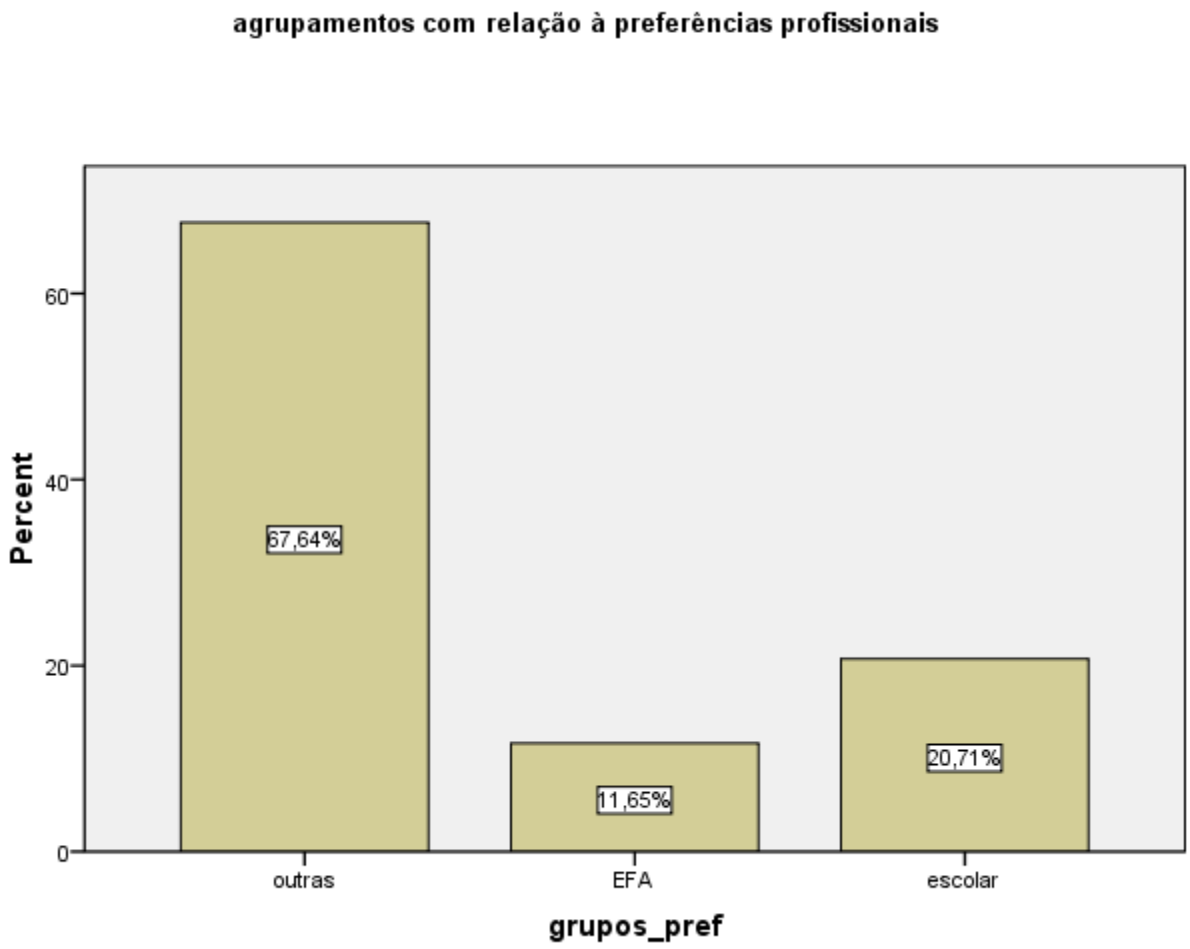


Figura 45- Redistribuição dos sujeitos a pesquisa de acordo com os grupos respondidos na questão de escolha de atuação profissional.

Agora, recorrendo a alguns itens do questionário QAAM, o último instrumento do conjunto de coleta de dados, o item 01 do mesmo que indagava os respondentes a respeito de experiências inclusivas, se os mesmos já tinham atuado ou atuavam no momento da pesquisa com pessoas com condição de deficiência apresentou os seguintes aspectos: 48,7% respondeu que já havia atuado, enquanto 50,3% da amostra estava atuando em EFA no momento da pesquisa (1,0% dos respondentes não responderam esta pergunta).

A figura 46 destaca estas freqüências, distribuídas em barchart, a seguir.

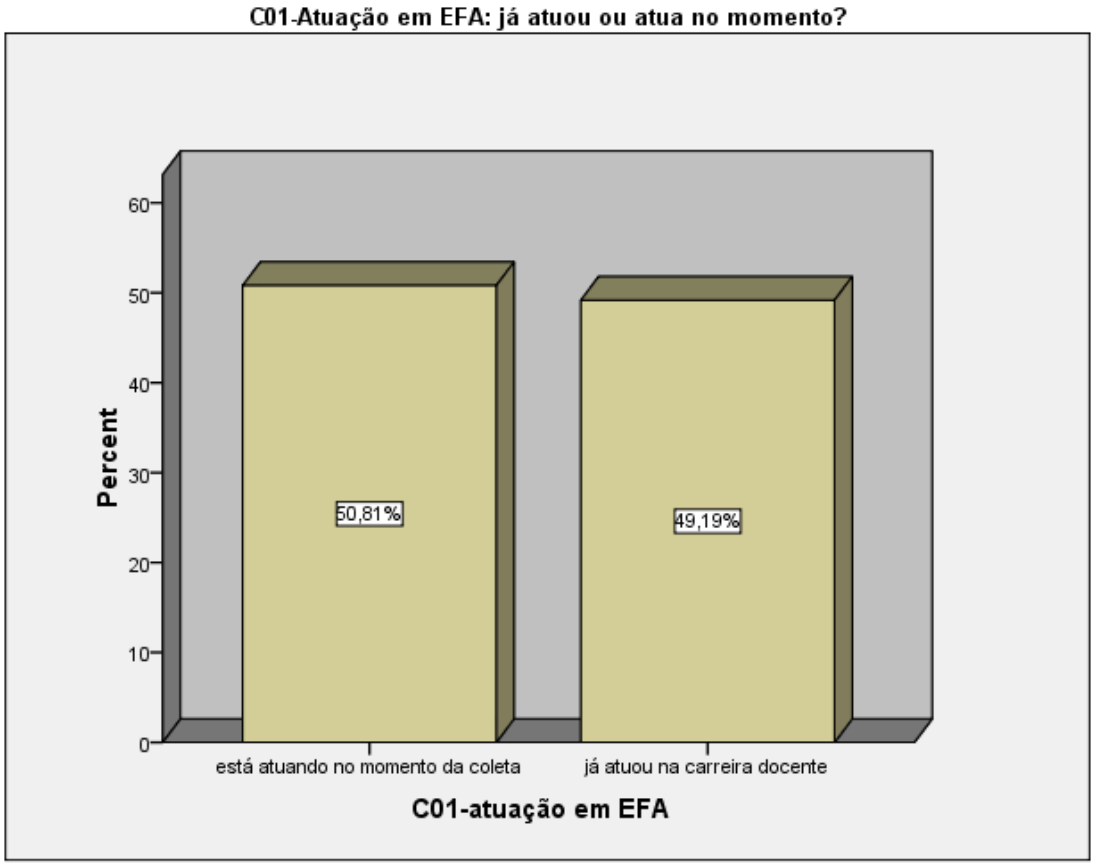


Figura 46 – Gráfico com percentuais dos respondentes a respeito da atuação em EFA: se atuam no momento da coleta com EFA ou se já atuaram num período de 05 anos.

A figura 47 também permite observar a distribuição e a frequência destes agrupamentos realizados. A amostra coletada apresentou o fator interesse pessoal como a escolha de 40,65% dos respondentes que se manteve isolado na primeira colocação. Ou seja, os respondentes, pouco mais de 40% da amostra atuavam ou atuam em EFA por interesse pessoal, que pode ser um aspecto importante de análise com relação à motivação profissional.

Por outro lado, apenas 0,97% estavam na área por falta de opções de trabalho. Outro fator interessante de análise é o item influências sociais e/ou colegas de profissão, que pode ser um fator influenciador, além da persuasão verbal e social ser uma das fontes de auto-eficácia destacada na teoria.

Foi solicitado que o respondente destacasse os fatores que o levaram a atuar no contexto da EFA, dentre eles a casualidade; curiosidade; interesse pessoal; falta de opções

de trabalho; influências sociais e/ou colegas de profissão; ou ainda outras razões (com a possibilidade de destacarem qual razão era esta). A distribuição das respostas se encontra na figura 47.

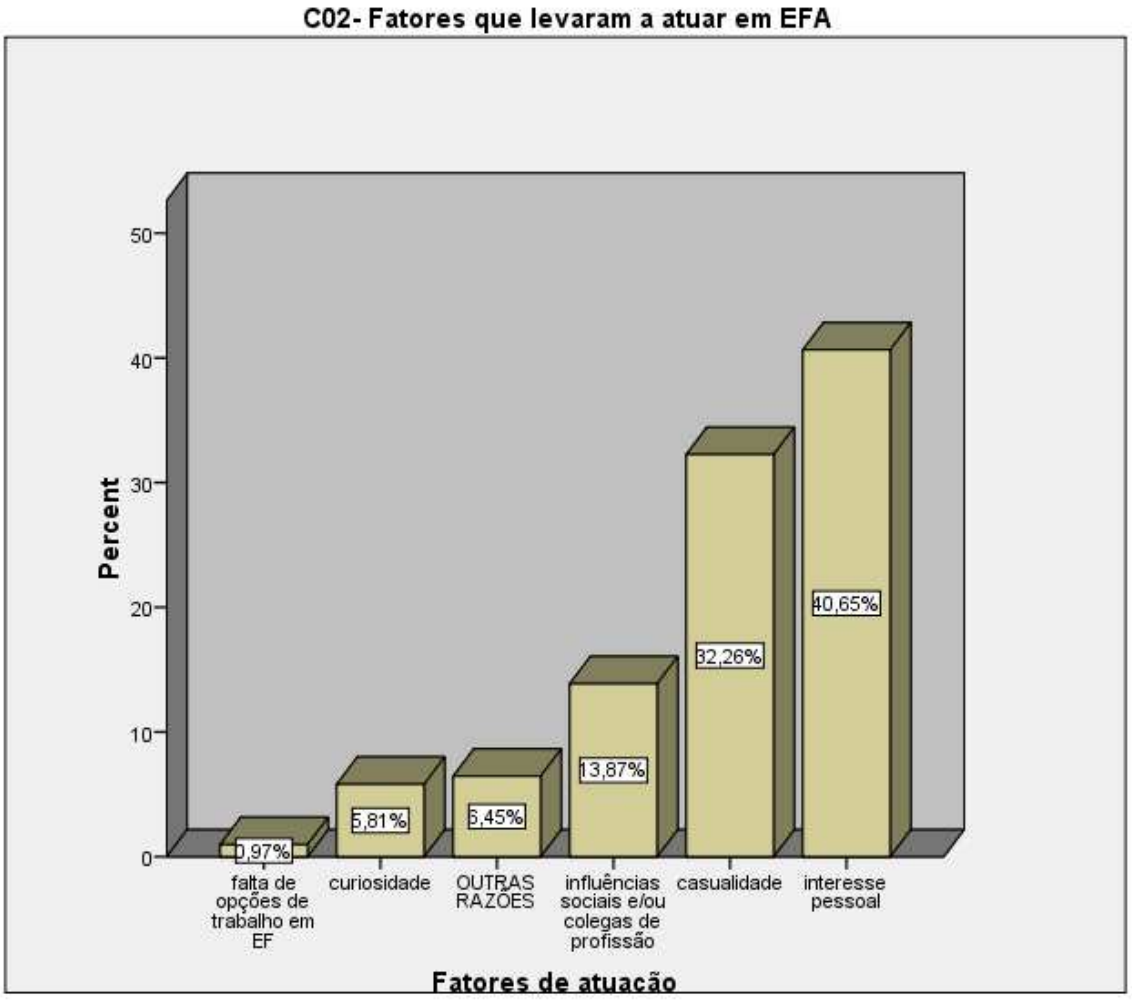


Figura 47 – Gráfico com percentuais dos respondentes a respeito dos fatores que levaram à atuação em EFA, destacados no QAAM (VENDITTI JR, 2005).

Para as consistências nas analises futuras, agrupamos estes itens múltiplos em 03 grupos. Excluímos o item “outras razões” e “falta de opções de trabalho” (poucos sujeitos) e associamos casualidade e curiosidade pessoal no grupo 01; sendo o grupo 02 constituído pelo fator bem significativo “interesse pessoal” e o grupo 03 constituído de outro item bem significativo na amostra que é “influências sociais/ colegas de profissão”. A distribuição reagrupada se configurou da seguinte maneira, apresentada na figura 48.

Para este novo agrupamento, eliminamos o item de falta de opções de trabalho, dividindo o percentual válido da amostra apenas entre os itens dos grupos destacados acima.

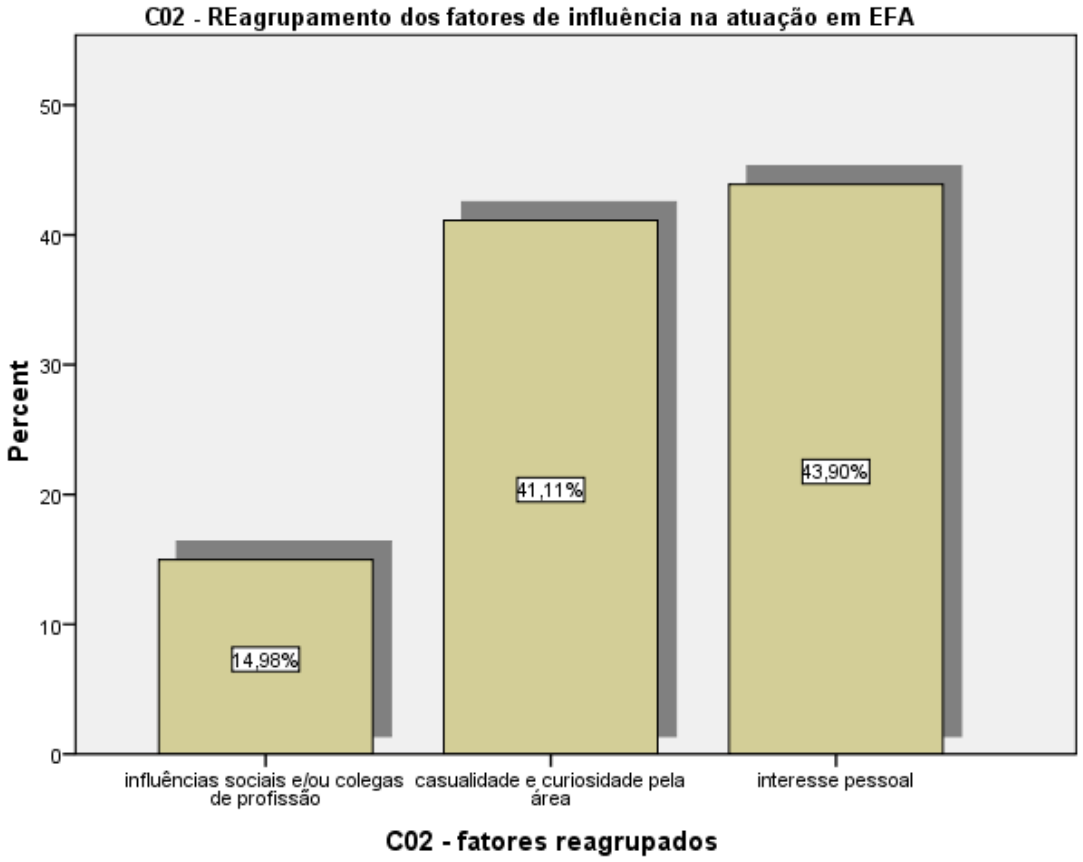


Figura 48 – Gráfico com percentuais dos fatores de QAAM reagrupados, para as análises estatísticas (grupos de fatores que levaram à atuação em EFA): influências sociais ainda isolado; agrupou-se os fatores casualidade e curiosidade pela área; finalmente, o fator interesse pessoal também isolado e mantido na primeira colocação. Para efeitos estatísticos, neste novo agrupamento, eliminou-se o grupo que estava em EFA por falta de opções de trabalho e o item que envolvia outras razões.

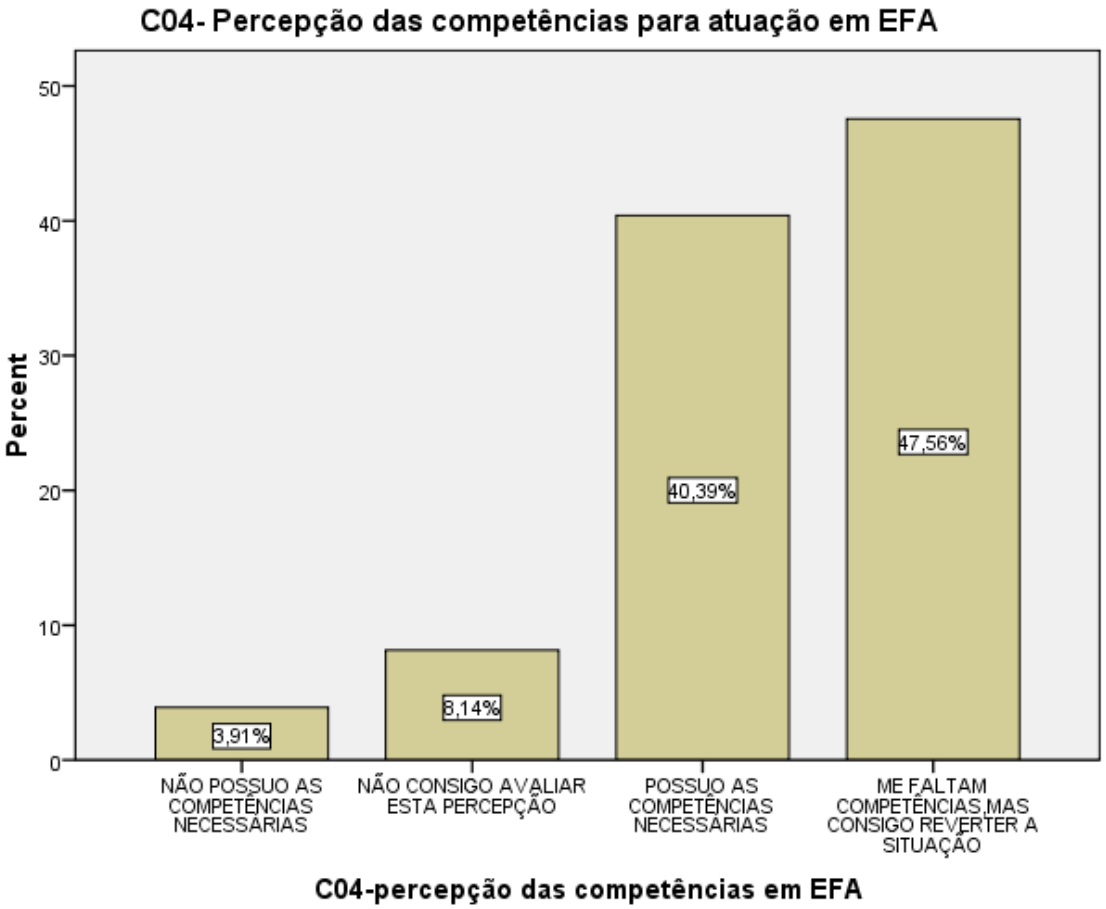


Figura 49 – Gráfico com percentuais das respostas com relação à percepção das competências para atuação docente em EFA – qc04 do QAAM (SILVA e AZZI, 2004).

Quanto à percepção das competências necessárias para a atuação em EFA, 3,8% dos sujeitos respondeu que não possuíam as competências que consideravam necessárias; 8,1% não foram capazes de avaliar esta percepção; 40,4% possuíam as competências que julgavam necessárias para atuação na EFA e 47,8% afirmaram que não possuíam as competências (“me faltam as competências...”) mas conseguiam reverter a situação de atuação profissional.

Este aspecto já havia sido levantado em Venditti Jr (2005), chamando nossa atenção a respeito das questões de formação profissional e da influência das experiências diretas para as competências docentes e para as convicções de auto-eficácia.

Aproveitamos e indagamos também se os respondentes tinham conhecimento a respeito da linha teórica da TSC (BANDURA, 1986). O resultado se encontra na figura 50, logo abaixo:

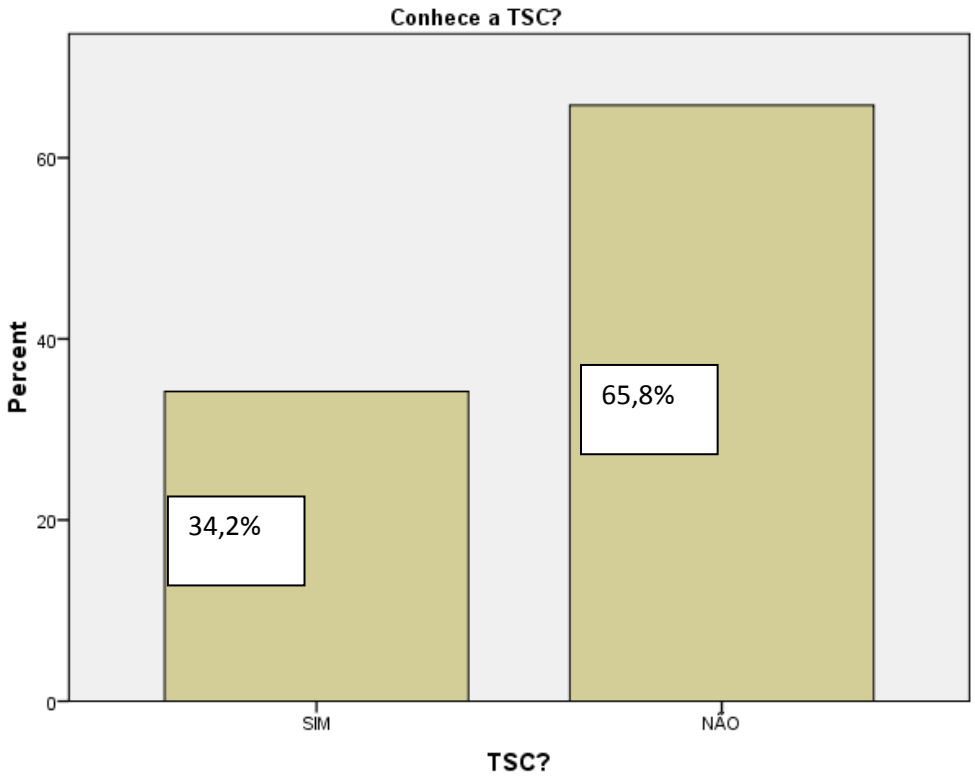


Figura 50 – Gráfico com percentuais das respostas com relação à percepção das competências para atuação docente em EFA – Questão qc04 do QAAM (VENDITTI JR, 2004).

Podemos perceber que do total dos respondentes, 34,2% (105 sujeitos) tinham conhecimento da TSC e 65,8% (202 indivíduos) não conheciam sequer a TSC.

Também no Questionário Associado de Aspectos Motivacionais (QAAM), aplicamos os itens QC5 a QC12, que se constituíam de escalas de 10 pontos (de 0 a 10). A seguir, apresentamos como caráter descritivo estes itens para melhor compreensão da amostra, os itens em escala likert e suas médias e desvio padrão. As assertivas foram classificadas inicialmente em relação aos escores totais das escalas deste instrumento, em escala decrescente (tabela 04).

Tabela 04- Estatística descritiva dos itens escalares do QAAM, itens QC05 a QC12, com média e desvio padrão, classificadas e ordenadas por escore decrescente das médias das respostas

Estatística Descritiva - Escalas likert (10 pontos)

ITENS DA ESCALA QAAM em formato likert	N	**Média**	Desvio Padrão
C08-importância e benefícios da sua atuação EFA	307	**8,00**	1,684
C09-motivação para atuação em EFA	307	**7,99**	1,960
C12-expectativas em relação ao processo inclusivo	307	**7,75**	1,908
C11-engajamento/ envolvimento pessoal atuação EFA	307	**7,50**	2,209
C10-segurança para atuação em EFA	307	**7,04**	2,209
C07-gerenciamento situações aula em EFA	307	**6,79**	1,934
C05-competências para atuação em EFA	307	**6,68**	1,897
C06-domínio de conteúdos/conhecimentos em EFA	307	**6,52**	1,903
Valid N (listwise)	307		

A última estatística descritiva importante de se frisar neste primeiro bloco se relaciona à questão 13 do QAAM, que solicitava que os respondentes elencassem dentro dos itens destacados, quais eram importantes para a atuação em EFA.

Analisou-se as múltiplas respostas dos respondentes, destacando em todo o banco de dados a quantidade de vezes que cada item foi marcado. Isto é importante para perceber quais itens foram mais indicados no total de casos do banco de dados.

Percebemos que os itens com maior percentual dentro de todos os casos coletados são em ordem classificatória decrescente: com 64,7% o item QC13C – disciplinas específicas de EFA/ inclusão social; com 64% de ocorrência nos respondentes o item QC13L – percepções dos comportamentos dos alunos (emoções, humor, envolvimento na tarefa); com 63% o item QC13A – minhas experiências de atuação em EFA e com PCNEs; com 62% de ocorrência nos questionários, o item QC13E – trocas de experiências com colegas de profissão; com 57,4% o item QC13I – relações afetivas estabelecidas com o grupo de alunos; com 56,8% o item QC13B – diversas disciplinas de grade curricular. Estes 06 itens apresentam ocorrência acima de 50% dos respondentes.

Também destacamos, para eventuais correlações, mais 05 itens que estão entre os 50 e 40% dos respondentes. São eles: com 48,2% o item QC13Q – cursos, palestras, workshops, seminários e congressos de EFA; com 45,2% o item QC13H – relações pessoais dentro e fora da sala de aula com alunos; com 44,9% o item QC13G – observações das

aulas de outros colegas de profissão; com 44,2% o item QC13O – desempenhos apresentados pelos alunos; com 40,3% o item QC13P – avaliação direta das tarefas (êxitos e fracassos). Os outros itens ficaram com ocorrência inferior a 40%.

Foi feito também, na questão 14, uma ordenação de múltiplas respostas da ordenação dos itens de acordo com o grau de importância que o respondente atribuísse a cada item na questão 13. Para rankings de primeiro lugar, foi atribuído 16 pontos, enquanto que para a última colocação caso o respondente elencasse 16 itens, o último receberia uma pontuação de apenas 1 ponto. Os resultados da amostra se encontram na tabela 05.

Tabela 05- Estatística descritiva dos itens escalares do QAAM, questão 14, de acordo com os pontos dados pelos respondentes na ordenação dos itens respondidos na QC13 com a soma dos pontos

Pontuação Geral das questões QC13

	N		
	Validos	perdidos	Soma pontos
13A	307	3	2693
13B	307	3	2246
13C	307	3	2711
14D	307	3	1439
14E	307	3	2223
14F	307	3	1182
14G	307	3	1448
14H	307	3	1422
14I	307	3	1959
14J	307	3	1074
14L	307	3	2147
14M	307	3	1148
14N	307	3	1218
14O	307	3	1401
14P	307	3	1216
14Q	307	3	1647

Uma outra tabela pode ser plotada, elencando o ranking de cada item, destacando os itens mais pontuados pelos participantes (tabela 06).

Tabela 06- Estatística descritiva dos itens escalares do QAAM, questão 14, ordenação dos tens respondidos na QC13 com a soma dos pontos e o ranking das assertivas em relação aos respondentes da pesquisa

Pontuação Geral das questões QC13

	N		
	Validos	perdidos	Soma pontos
13C	307	3	2711 (1)
13A	307	3	2693 (2)
13B	307	3	2246 (3)
14E	307	3	2223 (4)
14L	307	3	2147 (5)
14I	307	3	1959 (6)
14Q	307	3	1647 (7)
14G	307	3	1448 (8)
14D	307	3	1439 (9)
14H	307	3	1422 (10)
14O	307	3	1401 (11)

Bloco 02 –Análise Multivariada entre os itens das escalas e as assertivas likert : interpretação por meio de análise de clusters e seus dendrogramas

O método de análise de clusters (SPSS, 2007) se consiste de um tipo de análise multivariada, utilizada em Venditti Jr (2005). O resultado gráfico é o dendrograma que estabelece as relações entre as variáveis analisadas e os graus de relação, quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte é a relação entre as grandezas ou fatores.

Assim sendo, o primeiro cluster desenvolvido buscou relacionar os 06 fatores das 2 escalas validadas utilizadas no estudo. A escala A possuía os fatores intencionalidade e Manejo de classe, já a escala B as quatro fontes de auto-eficácia docente.

Na figura 51 abaixo, podemos perceber a forte relação existente entre os fatores da escala A, que justifica e confirma o instrumento: a eficácia na intencionalidade da ação docente tem forte relação com o fator eficácia no manejo de classe. Estes dois fatores se relacionam com 3 das 4 fontes de auto-eficácia e formam o primeiro grande agrupamento.

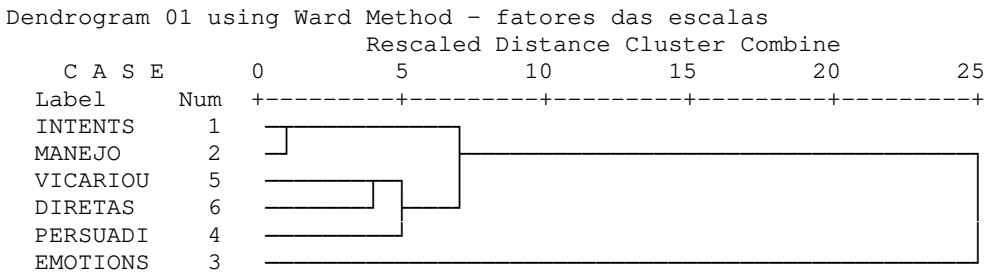


Figura 51 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando os fatores da escala A e B, utilizadas no estudo.

Percebemos no dendrograma acima que os fatores de experiências vicariantes (vicarious) e experiências diretas (diretas) mantêm uma relação mais próxima, mas se agrupam com menor proximidade com o fator persuasão social (persuadiR).

Esta associação vem confirmar o que observamos na introdução teórica a respeito da força e composição das fontes de auto-eficácia, estabelecendo que as duas fontes mais potentes são as experiências diretas e vicariantes, mas um diferencial é que para esta

amostragem, a persuasão social pode servir como um complemento nestas duas fontes, ou seja, além das experiências diretas ou indiretas do domínio estudado (eficácia docente), a persuasão verbal adicionada a estas experiências pode incrementar, tal qual um “catalisador” amplificando a força destas duas fontes de aquisição das crenças de auto eficácia.

Finalmente um fator que não estabelece relação com nenhum outro, mas que aparece com força para indicar outro cluster é o dos aspectos fisiológicos e emocionais (emotions) que mesmo isolado, se destaca por ficar sozinho em outro cluster, mas sem estabelecer relações com os outros fatores. Este pode ser um indicativo de que a fonte de aspectos fisiológicos e emocionais possa ser um diferencial no contexto da EFA.

Os outros instrumentos do conjunto utilizado também apresentavam escalas tipo likert: QCP possuíam 05 escalas de 6 pontos e QAAM com 08 escalas de 10 pontos. Visando também verificar as associações e proximidades entre os constructos, fizemos dois clusters inicialmente de cada subconjunto (itens da escala QAAM e itens da escala QCP). Os resultados se encontram nos dendrogramas a seguir (figura 52 e 53):

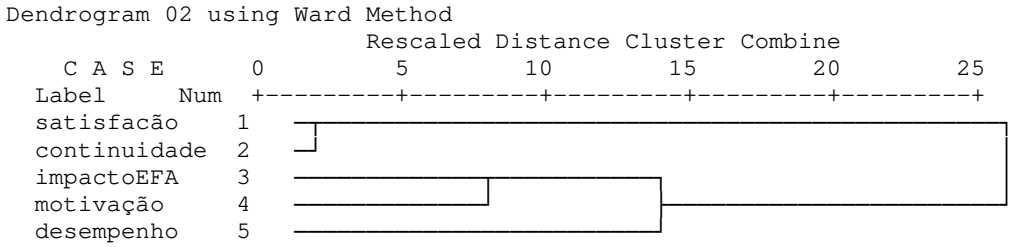


Figura 52 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert do QAAM, utilizado no estudo.

O primeiro cluster (dendrograma 02), relativo às escalas do QCP (6 pontos) aponta uma forte relação entre satisfação profissional e disponibilidade para continuar na carreira docente (continuidade), que ficam isolados e não se agrupam a mais nenhum outro fator.

Já os itens restantes se agrupam: primeiramente a motivação do aluno (avaliada pelo professor) vai se associar com a o item relacionado à crença do professor no impacto de sua atuação no desenvolvimento do aluno. Estes dois agrupados, mais adiante irão se unir ao fator desempenho do aluno.

Cabe aqui uma ressalva, apontando primeiramente a necessidade de se discutir a influência e o valor que o desempenho nas tarefas tem na área da EF, sem contar que o fator desempenho pode também ser compreendido pelo respondente apenas como um comportamento momentâneo e não a longo prazo. Mas interessante também é compreender que considerando que os respondentes imaginaram o desempenho como performance mesmo, o fator poderia ser discutido com o constructo expectativa de resultado, indicando possibilidades de compreender as diferenciações entre auto-eficácia sendo crenças e avaliações subjetivas e expectativa de resultado, as metas e objetivos de desempenho ou rendimento.

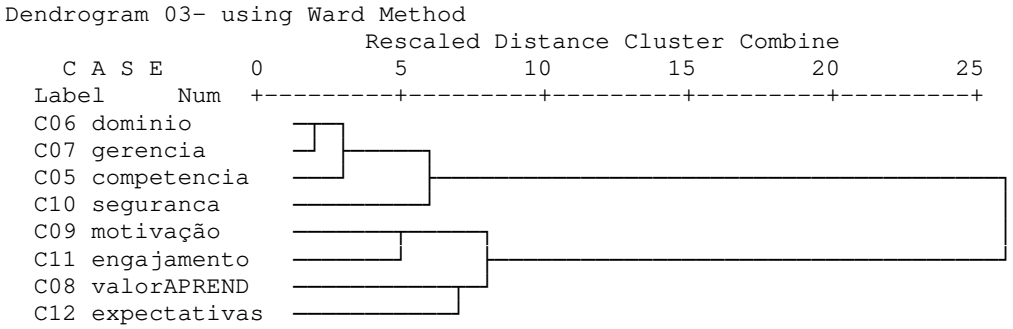


Figura 53 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert de 10 pontos do QAAM, utilizado no estudo.

No dendrograma 03 indicamos as assertivas do QAAM, com escalas de 10 pontos. Percebemos a primeira forte associação entre gerenciamento de aula e domínio dos conteúdos, que vão logo em seguida se agrupar com muita proximidade ao item relacionado à avaliação das competências requeridas em EFA. Estes03 fatores se agrupam e juntam-se a eles o item segurança do professor nas aulas de EFA. Estes 04 primeiros fatores irão constituir o primeiro cluster e não se associam a nenhum outro agrupamento.

Em uma proximidade um pouco menos potente, encontramos o fator engajamento nas tarefas docentes, diretamente relacionado às percepções da motivação dos respondentes. Ou seja, as relações observadas na literatura a respeito do grau de envolvimento ou engajamento na tarefa estão se confirmando como associados à motivação do professor. Mais abaixo, um outro agrupamento começa a se configurar: os itens relacionados ao valor

da aprendizagem na avaliação do professor de EFA se associa com as expectativas em relação ao processo inclusivo atual, isto é, existem relações entre as crenças no processo inclusivo com o grau de valorização da aprendizagem aos olhos do professor de EFA. Se este der valor à aprendizagem, pode significar que o mesmo também terá excelentes expectativas com relação ao ensino inclusivo.

Após estas interessantes associações, buscou-se relacionar todos os itens escalares do QCP e QAAM, através da formação do cluster a seguir, que utilizou um padrão Z score de normalização em virtude de algumas assertivas estarem com 10 e outras com 6 pontos. Os resultados se encontram a seguir (figura 54):

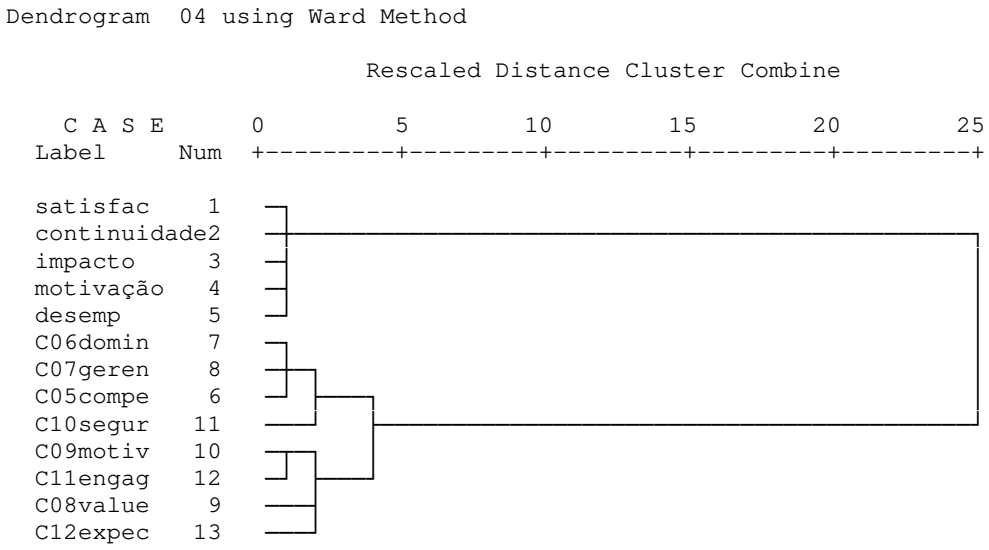


Figura 54 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert de 06 e 10 pontos do QAAM, utilizado no estudo.

O dendrograma 04 destaca uma forte relação entre os itens satisfação na profissão, disposição para continuar na carreira docente, impacto da atuação em EF no desenvolvimento do aluno, motivação do aluno e seus desempenhos nas tarefas.

Todos estes itens se agrupam, mantendo um cluster forte até o final, mas sem mais relações de proximidade.

Em seguida, pode-se observar os itens domínio de conteúdos, gerenciamento das atividades e competências para atuação em EFA, agrupados fortemente, se associando em

seguida ao item segurança das aulas. Os mesmos formam outro agrupamento e irão se associar com o cluster final, destacado pelos 04 últimos itens: engajamento na atividade docente em EFA se relacionando muito fortemente com as impressões de motivação do professor, sendo associados aos itens expectativas do ensino inclusivo e valores dados à aprendizagem em EFA. Esta associação pode ser considerada a mais importante para este estudo, uma vez que apresenta a relação entre as expectativas dos sujeitos entrevistados, com relação à EFA e aspectos da motivação do professor e engajamento nas tarefas docentes, que pode ser associado à persistência.

A última análise de cluster buscou relacionar os itens elencados na figura 55, trazendo o dendrograma 05.

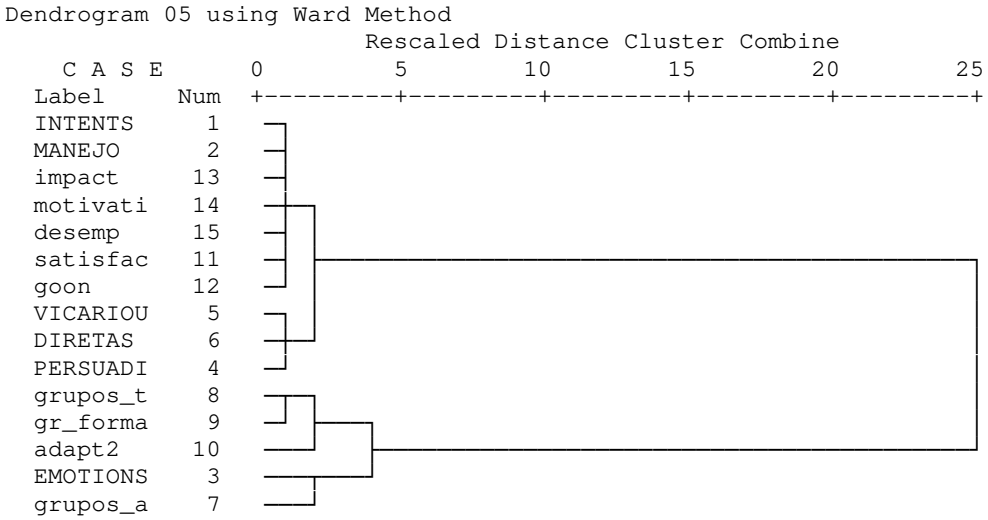


Figura 55 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert do QAAM, utilizado no estudo.

Procurou-se relacionar os fatores das duas escalas (escala A e B) com as escalas destacadas no QAAM. Neste quinto dendrograma, podemos observar que os fatores propostos na escala A (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe) apresentam forte associação com os fatores de satisfação na profissão e intencionalidade em continuar.

Ou seja, mais uma vez os aspectos motivacionais se relacionam com as fontes de construção da auto-eficácia docente.

As experiências diretas e as vicariantes se encontram associadas novamente no segundo agrupamento, juntamente com o fator da persuasão verbal, confirmando a proposta de que as fontes mais potentes seriam as experiências diretas e indiretas, sendo a persuasão verbal um excelente catalisador para incrementar os níveis de auto-eficácia.

O fator emocional aparece isolado das outras fontes, estando basicamente associado aos respondentes que preferem atuar em EFA e aos grupos de tempo de atuação. Ou seja, indica-se relação ou associação significativa entre os aspectos emocionais e fisiológicos com os fatores tempo de atuação e preferência pela EFA. O interesse ou a opção por atuar em EFA se associa fortemente com aspectos emocionais. Estes aspectos aparecem sobremaneira no contexto inclusivo, no qual o professor de EF precisa ter uma relação interpessoal mais próxima com os alunos PCNEs e com familiares e grupos de apoio.

Interessante é também se observar que o tempo de atuação na EF, a formação e nível acadêmico também se associam a esta fonte, sendo então possível fazermos algumas inferências a respeito das possibilidades de se trabalhar as fontes de estados emocionais com os docentes em formação e em educação continuada.

Um aspecto que pode limitar nossas inferências está no fato de que as assertivas relacionadas a esta fonte se relacionam também com aspectos do estado fisiológico, que também podem ser interpretados como fortemente ligados a estes agrupamentos, principalmente com relação à carreira docente e motivação para continuar na carreira. Uma possível interpretação desta associação pode estar no fato de que os fatores tempo de atuação, formação acadêmica e preferência de atuação pode incidir negativamente nos níveis de auto-eficácia docente para a EFA, pois o professor pode estar há muito tempo trabalhando em uma área que não seja de sua preferência e não possuir também a formação e as competências almejadas na EFA.

Em virtude destes apontamentos, talvez fosse interessante observar os fatores emocionais isoladamente, como as fontes propostas por Maddux (1985) ou ainda planejar novos estudos com instrumentos voltados especificamente a esta fonte, uma vez que defende-se a hipótese de a mesma ser um diferencial neste contexto.

Bloco 03 – Análises de variância (ANOVA) e Testes T-Student

Pasquali (1999) reforça que os procedimentos analíticos, quando se faz uso de uma escala tipo Likert, são necessários para determinar a seleção final dos itens e dos parâmetros psicométricos da escala.

Dentre os procedimentos destacados pelo mesmo autor, faz-se necessário realizar utilizar técnicas para a seleção dos itens e para uma análise de dados coesa. Dependendo da quantidade de grupos na variável independente, podemos aplicar: *1)análise de consistência interna (teste T de Student) quando existem apenas 2 subgrupos na variável (por exemplo: sim e não; assinalou ou não uma assertiva; gênero: homem ou mulher; e 2) a análise de variância* (PASQUALI, 1999; VENDITTI JR, 2005).

A análise correlacional será discutida no último bloco de análise (bloco 04). Neste bloco 03, além do teste T-Student (para variáveis com 2 grupos), também verificaremos por ANOVA a significância das diferenças das variáveis presentes no estudo (com 03 ou mais categorias).

A partir do destaque das diferenças significativas e mais importantes para a pesquisa, faremos as conseqüentes correlações entre auto-eficácia, suas fontes e os aspectos motivacionais trazidos na teoria do motivo de Realização.

Nível de auto-eficácia docente em EFA e média das escalas

A soma do total de pontos na escala A (Escala de Auto-eficácia docente) pode variar do menor escore (24 pontos, com os sujeitos assinalando 01 em todos os itens) até 144 (o maior escore com todos os itens assinalados em 6). O escore médio é 84 pontos. Neste estudo, os participantes apresentaram um escore médio de 105,2 pontos e desvio padrão de (+/-)14 pontos. Estes valores equivalem a uma média de 4,86 pontos na média geral da escala, com desvio padrão de 0,55 pontos para a escala prevista de 1 a 6 pontos.

A seguir, podemos destacar a tabela 07, que destaca as médias e desvio padrão de cada item da escala A, divididos nas duas subescalas de seus fatores: intencionalidade e manejo de classe.

Tabela 07- Média e desvio padrão dos itens relacionados ao fator Intencionalidade da Ação Docente

ASSERTIVAS DO FATOR 01 - EFICÁCIA NA INTENCIONALIDADE DA AÇÃO DOCENTE	**MÉDIA/ desvio padrão/ N**		
2 Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	4.94	1.019	307
4 Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	4.93	.901	307
6 Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	5.34	.790	307
9 Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	5.06	.846	307
10 Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	4.66	.868	307
11 Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	4.82	.905	307
12 Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	5.12	.942	307
14 Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	5.02	.958	307
15 Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	4.56	.986	307
17 Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	4.76	1.004	307
18 Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	4.73	1.023	307
19 Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira?	4.77	1.031	307
20 Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	5.10	.842	307
23 Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	5.00	.902	307
Total entre os itens do Fator Eficácia na intencionalidade	4.93	.592	307

Por esta tabela 07, podemos perceber que todos os itens tiveram médias no quartil superior, ou seja, se enquadram entre os escores de 4,5 a 6 pontos da escala A, sendo que

as assertivas A06/ A09/ A12/ A20 e A23 foram as assertivas de maiores escores. A assertiva com maior média foi a A06- *Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar suas atividades?* (5,34 +/- 0,79 pontos), seguida do item A12- *Quanto você pode fazer para encorajara a criatividade dos alunos?* (5,12 +/-0,94) e A20, na terceira colocação- *Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?.*

Agora, com relação aos itens do fator manejo de classe da escala A, a tabela 08 traz a visualização dos dados referentes à média e desvio padrão da Escala de Auto-eficácia e sua sub-escala que engloba os itens A01, A03, A05, A07, A08, A13, A16, A21, A22 e A24.

Tabela 08- Média e desvio padrão dos itens relacionados ao fator Manejo de Classe

ASSERTIVAS DO FATOR 02 - MANEJO DE CLASSE	MÉDIA/ desvio padrão / N		
1 Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	4.90	.909	307
3 Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	4.66	1.012	307
5 Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	4.86	.881	307
7 Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	4.81	.890	307
8 Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	4.76	.874	307
13 Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	4.84	.967	307
16 Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	4.67	.867	307
21 Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	4.91	.942	307
22 Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	4.53	1.103	307
24 Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	5.13	.843	307
Total	4.80	.551	307

Para este fator, as médias também se encontraram no último quartil, apresentando médias altas, entre 4,5 e 6 pontos para as assertivas destacadas, sendo que os itens com maior média nos escores foram A24, A21 e A01. Os itens A05 e A13 também aparecem com médias elevadas. A média geral da escala, conforme já destacado foi de 4,87 e desvio

padrão 0,6 pontos. Ou seja, os respondentes em média apresentaram elevados níveis de auto-eficácia tanto nas assertivas individuais quanto na escala de maneira geral, estando sempre acima da escore de 4,5 pontos, indicando que a amostra possuía elevados níveis de crenças com relação à auto-eficácia docente.

Os itens de maior destaque foram respectivamente A24- *Quão bem você pode providenciar desafios apropriados aos alunos muito capazes?*; A21- *Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?*; e A01 *Quanto você pode fazer para lidar com alunos mais difíceis?.*

ANOVA e TESTE T-Student das variáveis classificadoras dos sujeitos

O procedimento estatístico utilizado neste estudo foi de observação inferencial descritiva, visando recolher e interpretar no banco de dados as possíveis variáveis que apresentaram diferenças significativas entre seus grupos internos.

Optamos por separar as variáveis que foram analisadas pelo procedimento do Test-T e seus valores t e p value (0,05), utilizados quando dentro do grupo existiam apenas dois subgrupos (exemplo: gênero, pode ser masculino ou feminino). Já nas Análises de Variância (ANOVAS), que permitem as análises de um grupo com mais de 03 subgrupos, também observamos seus fatores F e significância (*p value*), destacando as médias e desvio padrão da escala para estes itens.

Os itens do QCP em formato escalar e os itens do QAAM (de QC05 a QC12) e as questões QC13 e 14 foram testados e apontaram ser variáveis não paramétricas. Dentre estas variáveis, aquelas que apresentavam apenas dois subgrupos, aplicou-se o teste Kruskall-Wallis (QC13 e QC14 – resposta sim ou não para cada assertiva).

Já para os itens escalares, recorreu-se aos Testes Mann-Whitney (SPSS, 2007) para verificar as diferenças entre os grupos nestas variáveis não paramétricas.

Seguiremos portanto a ordem das variáveis classificadoras, destacando as variáveis primeiramente analisadas pelo Teste t e depois pelas ANOVAs realizadas.

Testes t

Gênero

Para as análises feitas pelo Teste T, a tabela 09 apresenta os itens analisados e quais grupos apresentaram diferenças significativas dentro da amostra. A tabela 10, em seguida indica as médias e desvio padrão em cada fator das escalas.

Tabela 09- Análise dos fatores das escalas A e B com relação ao Gênero da Amostra

Variáveis	Teste t – Genero com fatores da escala A e B	
	t	Significância p value
Eficácia na intenc.	*-1,268*	*0,206*
Manejo de classe	*-2,551*	*0,011**
Asp. Emocionais	*0,745*	*0,457*
Persuasão Social	*2,779*	*0,006***
Exp. Vicárias	*2,172*	*0 ,031**
Exp. Diretas	*0,433*	*0,685*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 10- Média dos grupos com relação ao Gênero da Amostra

	1 – MULHERES		2 –HOMENS	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,87	,607	4,96	,576
Manejo de classe	4,73	,570	4,89	,520
Asp. Emocionais	3,38	1,109	3,28	1,108
Persuasão Social	5,06	1,121	4,70	,933
Exp. Vicárias	4,96	,757	4,76	,752
Exp. Diretas	4,82	,795	4,77	,986

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo 2, homens, ou os professores do sexo masculino da amostra, possuem maior escore para o fator manejo de classe, mas menor escore em persuasão social e experiências vicárias. Nas demais as diferenças não foram significativas.

TSC

A tabela 11 apresenta os fatores que apontaram diferenças significativas com relação aos respondentes terem ou não conhecimento sobre a TSC. Em seguida, a tabela 12 apresenta os valores de média e desvio padrão entre os grupos que conhecem e não conhecem a TSC.

Tabela 11- Análise dos fatores das escalas A e B com relação ao conhecimento da TSC

Variáveis	***Teste t TSC com fatores da escala A e B***	
	T	***Significância p value***
Eficácia na intenc.	*2,010*	*0,045**
Manejo de classe	*2,019*	*0,044**
Asp. Emocionais	*-1,771*	*0,078*
Persuasão Social	*-0,445*	*0,656*
Exp. Vicárias	*0,218*	*0,828*
Exp. Diretas	*2,523*	*0,012**

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 12 – Médias dos gruposcom relação a conhecer a TSC

	1 – SIM, conhece a TSC		**2- NÃO conhece a TSC**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	5,01	,559	4,87	,604
Manejo de classe	4,90	,566	4,76	,539
Asp. Emocionais	3,17	1,186	3,42	1,053
Persuasão Social	4,86	,846	4,92	1,159
Exp. Vicárias	4,88	,733	4,86	,777
Exp. Diretas	4,98	,860	4,69	,882

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo 1, formado por aqueles indivíduos que conhecem a TSC possui maior escore para o fator intencionalidade da ação docente, manejo de classe e experiências diretas (escala B). Nas demais as diferenças não foram significativas. Ou seja, os indivíduos que conhecem a TSC possuem maior escore na intencionalidade da ação docente e reconhecem a importância das experiências diretas. Possivelmente, ter conhecimento da TSC pode permitir aos sujeitos observar e sistematizar as possibilidades de incrementar s 04 fontes de formação da auto-eficácia, em especial as experiências diretas e vicariantes (aprendizagem observacional).

Formação

A variável de nível de formação foi transformada em dois grandes grupos: indivíduos formados em bacharelado e/ou licenciatura, constituindo o grupo de professores GRADUADOS; enquanto que aqueles que eram especialistas, mestres e/ou doutores foram agrupados na categoria PÓS-GRADUADOS. As tabelas 13 e 14, a seguir, apresentam, respectivamente, os fatores que apresentaram diferenças significativas e as médias e desvio padrão entre os grupos destacados.

Tabela 13- Análise dos fatores das escalas A e B com relação à Formação

Variáveis	***Teste t – Formação com fatores da escala A e B***	
	T	***Significância p value***
Eficácia na intenc.	*-4,533*	*0,000****
Manejo de classe	*-4,789*	*0,000****
Asp. Emocionais	*-0,513*	*0,608*
Persuasão Social	*-0,572*	*0,568*
Exp. Vicárias	*0,273*	*0,785*
Exp. Diretas	*-2,854*	*0,005***

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 14 – Médias dos grupos com relação a formação em EF

	Graduado		**Pós-graduado**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,81	,594	5,14	,524
Manejo de classe	4,71	,542	5,03	,508
Asp. Emocionais	3,31	1,119	3,39	1,083
Persuasão Social	4,88	1,152	4,96	,772
Exp. Vicárias	4,88	,728	4,85	,837
Exp. Diretas	4,70	,915	5,03	,752

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo pós-graduado possui maior escore para intencionalidade da ação docente, manejo de classe e experiências diretas. Nas demais as diferenças não foram significativas. Este fator é digno de maiores reflexões a respeito da formação continuada e da necessidade de capacitação e aperfeiçoamento docente, ao longo da carreira.

Na caracterização dos participantes, elencamos os itens da Questão 13 do QAAM que apresentaram maior incidência nos respondentes, com destaque para os itens que tiveram 40% ou mais de ocorrência nas respostas, sendo também que os 05 primeiros itens também apareciam como os itens entendidos pelos respondentes como de maior importância dentre as assertivas assinaladas.

Os itens foram QC13 A, B, C, E, I e L, com incidência superior a 50%, que consideramos com valor de corte para a análise. Para completar estes 6 itens, fizemos as análises também com os itens G, H, O, P e Q, os quais se apresentaram com percentuais entre 40 e 50%.

Foi aplicado para cada um destes itens destacados o teste Kruskall Wallis, entre os respondentes que assinalaram o item e aqueles que não marcaram o item a ser analisado.

A tabela 15 abaixo destaca a ocorrência das assertivas selecionadas para estas análises.

TABELA 15 - Respostas Q13 do QAAM por Multiplas Frequencias

		Respostas		
		N	Percent	Percentual de casos
q13_multipla	C13A – minhas experiências de atuação em EFA e com PCNEs	191	8,1%	63,0%
	C13B – diversas disciplinas de grade curricular	172	7,3%	56,8%
	C13C – disciplinas específicas de EFA/ inclusão social	196	8,4%	64,7%
	C13D – experiências anteriores de EF em geral	111	4,7%	36,6%
	C13E – trocas de experiências com colegas de profissão	188	8,0%	62,0%
	C13F – incentivos recebidos dos afetos e desafetos (feedback)	114	4,9%	37,6%
	C13G – observações das aulas de outros colegas de profissão	136	5,8%	44,9%
	C13H – relações pessoais dentro e fora da sala de aula com alunos	137	5,8%	45,2%
	C13I – relações afetivas estabelecidas com grupo de alunos	174	7,4%	57,4%
	C13J – análise do cumprimento das metas estabelecidas	109	4,6%	36,0%
	C13L – percepções comportamentos alunos (emoções, humor, envolvimento na tarefa	194	8,3%	64,0%
	C13M – contatos anteriores com PCNEs	108	4,6%	35,6%
	C13N – avaliações e reflexões com os alunos sobre a prática	114	4,9%	37,6%
	C13O – desempenhos apresentados pelos alunos	134	5,7%	44,2%
	C13P – avaliação direta das tarefas (êxitos ou fracassos)	122	5,2%	40,3%
	C13Q – cursos, palestras, workshops, seminários e congressos relacionados aos temas inclusão e EFA	146	6,2%	48,2%
	Total	*2346*	*100,0%*	

Análise itemC13A

O item13A, relacionado às experiências pessoais de atuação em EFA está abaixo relacionado, pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia (tabela 16 e 17), respectivamente.

Tabela 16 – Análise variância assertiva QC13A

Variáveis	*Teste t – C13A com fatores da escala A e B*	
	T	***Significância p value***
Eficácia na intenc.	*-2,639*	*0,009***
Manejo de classe	*-2,016*	*0,045**
Asp. Emocionais	*-1,167*	*0,244*
Persuasão Social	*-0,405*	*0,686*
Exp. Vicárias	*-2,305*	*0,022**
Exp. Diretas	*-3,922*	*0,000****

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 17 – Médias dos grupos QC13A

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,80	,574	4,99	,594
Manejo de classe	4,73	,539	4,86	,554
Asp. Emocionais	3,23	1,088	3,40	1,119
Persuasão Social	4,87	1,34	4,92	,821
Exp. Vicárias	4,74	,769	4,95	,744
Exp. Diretas	4,54	,897	4,96	,835

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo que assinalou a questão QC13A possui maior escore para os fatores intencionalidade da ação docente, manejo de classe, experiências vicárias e diretas. Aspectos emocionais e persuasão social não foram significativas.

Estes fatos podem ser explicados em virtude da força da fonte de experiências diretas, inclusive sendo o fator de maior diferença significativa entre os grupos. Isto indica que quanto mais experiências diretas e atuação em contextos inclusivos ou contatos com PCNEs, pode

ocorrer incremento nas crenças de auto-eficácia. Outro aspecto de discussão é a questão do fator intencionalidade da ação docente, que apresentou diferenças muito significativas, isto é, quanto mais experiências diretas, a intencionalidade e as tomadas de decisão dos planos de ação docente vão se adequando e ajustando, permitindo também incremento nas crenças de auto-eficácia docente. Vale ressaltar também que embora a fonte de experiências diretas seja a mais potente na formação das crenças, os fatores persuasão social e experiências vicárias apresentaram médias superiores à média do fator experiências diretas, apresentando-se também como fontes complementares que poderiam ajudar no processo motivacional do professor iniciante, até que o mesmo tenha segurança e know-how das experiências diretas, desenvolvidas a longo prazo.

Análise itemC13B

O item13B, relacionado às diversas disciplinas ao longo da formação acadêmica está abaixo relacionado, pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia (tabela 18 e 19), respectivamente.

Tabela 18 – Análise variância assertiva QC13B

Variáveis	*Teste t – C13_B com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*-0,741*	*0,459*
Manejo de classe	*-0,974*	*0,331*
Asp. Emocionais	*-0,490*	*0,625*
Persuasão Social	*0,389*	*0,698*
Exp. Vicárias	*-0,552*	*0,581*
Exp. Diretas	*-2,003*	*0,046**

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 19 – Médias dos grupos QC13B

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,89	,649	4,94	,543
Manejo de classe	4,78	,566	4,84	,540
Asp. Emocionais	3,30	1,129	3,36	1,092
Persuasão Social	4,93	1,318	4,88	,777
Exp. Vicárias	4,84	,759	4,89	,763
Exp. Diretas	4,68	,962	4,89	,801

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo que assinalou a C13B possui maior escore para experiências diretas. As diferenças nos demais fatores não foram significativas. Mais uma vez a fonte de experiências diretas podem permitir a associação da formação acadêmica e curricular com as crenças nas competências e habilidades exigidas na atuação profissional. Aqui talvez interessante fosse que se pensasse em estratégias de estágios supervisionados dirigidos à atuação em EFA. Atualmente algumas instituições têm desenvolvido estas propostas e Venditti Jr (2005) destaca a importância de ainda na formação, desenvolver por meio de experiências diretas e vicárias crenças consolidadas nos futuros docentes. E um dos mecanismos possíveis é a proposta de estágios supervisionados obrigatórios nos contextos de atuação em EFA.

Análise itemC13C

O item13C, relacionado às diversas disciplinas ao longo da formação acadêmica, mas não específicas, aparece também como forte item de análise. Pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia, as tabelas 20 e 21, respectivamente, apresentam os resultados.

Tabela 20 – Análise variância assertiva QC13C

Variáveis	***Teste t – C13_C com fatores da escala A e B***	
	t	***Significância p value***
Eficácia na intenc.	*2,194*	*0,029**
Manejo de classe	*1,119*	*0,264*
Asp. Emocionais	*-0,227*	*0,820*
Persuasão Social	*-0,410*	*0,682*
Exp. Vicárias	*-2,756*	*0,006***
Exp. Diretas	*-2,477*	*0,014**

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 21 – Médias dos grupos QC13C

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	5,02	,542	4,86	,613
Manejo de classe	4,86	,537	4,78	,558
Asp. Emocionais	3,31	1,114	3,34	1,107
Persuasão Social	4,87	1,372	4,92	,833
Exp. Vicárias	4,70	,749	4,96	,752
Exp. Diretas	4,62	,826	4,89	,900

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo que não assinalou a assertiva QC13C possui maior escore para intencionalidade na ação docente, mas menor escore em experiências vicárias e diretas. Manejo, aspectos emocionais e persuasão social não foram significativas.

Esta análise é interessante, no que tange ao questionamento com relação à especificidade do contexto de atuação que é a EFA. Provavelmente, com aprofundamentos específicos, seria possível encontrar inferências a respeito da necessidade de se especificar este contexto de atuação, pois pelos dados apontados, primeiramente as disciplinas gerais podem não contribuir de maneira efetiva para as questões pertinentes às características da EFA e ao processo inclusivo. Outro fator mais preocupante pode ser a questão de que na formação, os respondentes não tenham conseguido associar a teoria e discussões tanto específicas da EFA quanto as de formação geral em EF com as demandas efetivas da atuação prática, incutindo mais uma vez nas reflexões acerca do processo de formação e estruturação curricular dos cursos de EF no Brasil.

Análise itemC13E

O item13E, relacionado às trocas de experiências com colegas de profissão, aparece como um interessante item de análise. Pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia, as tabelas 22 e 23, respectivamente, apresentam os resultados.

Tabela 22 – Análise variância assertiva QC13E

Variáveis	*Teste t – C13_E com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*0,392*	*0,696*
Manejo de classe	*0,040*	*0,968*
Asp. Emocionais	*2,118*	*0,035**
Persuasão Social	*0,779*	*0,437*
Exp. Vicárias	*0,396*	*0,692*
Exp. Diretas	*0,310*	*0,757*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 23 – Médias dos grupos QC13E

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,93	,607	4,90	,584
Manejo de classe	4,81	,590	4,81	,526
Asp. Emocionais	3,51	1,147	3,22	1,068
Persuasão Social	4,96	1,348	4,86	,803
Exp. Vicárias	4,89	,791	4,85	,740
Exp. Diretas	4,82	,880	4,78	,887

Pelas tabelas acima verificamos diferença significativa no fator aspectos fisiológicos e emocionais. Nota-se, pelas tabelas, que o grupo que assinalou o item 13E possui menor escore para aspectos fisiológicos e emocionais, com relação àqueles que não marcaram. Nas demais variáveis as diferenças não foram significativas.

Talvez a questão dos aspectos fisiológicos e emocionais aponte esta pequena diferença, se compararmos com as outras análises desenvolvidas indique aprofundamento para entender como estas trocas de experiências podem ocorrer na atuação em EFA e suas relações com as questões emocionais e afetivas com os alunos.

Um aspecto pertinente a ser discutido é a questão de que no contexto da EFA, incorremos em duas tendências de atuação. Uma delas pode incorrer no assistencialismo e nos valores éticos e morais, a respeito de que na área de EFA, é preciso que o professor compreenda as limitações e as dificuldades dos alunos, fugindo do conceito do respeito à diversidade humana (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005) e às potencialidades do indivíduo. Por outro lado, existe sim uma carga afetivo-emocional muito forte nesta área, em virtude da proximidade que o professor adquire junto ao aluno, sua família etc.

Estes aspectos que tangem a EFA seriam pertinentes de serem aprofundados e melhor discutidos em específico.

Análise do item C13I

O item13I, relaciona as relações afetivas estabelecidas com os alunos, podendo elucidar um pouco mais o assunto abordado no item anterior, com relação aos afetos e emoções presentes no contexto da EFA. Pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia, as tabelas 24 e 25, respectivamente, apresentam os resultados.

Tabela 24 – Análise variância assertiva QC13 I

Variáveis	*Teste t – C13_I com fatores da escala A e B*	
	T	***Significância p value***
Eficácia na intenc.	*0,035*	*0,972*
Manejo de classe	*0,242*	*0,809*
Asp. Emocionais	*-0,202*	*0,840*
Persuasão Social	*0,075*	*0,940*
Exp. Vicárias	*-0,455*	*0,649*
Exp. Diretas	*-1,669*	*0,096*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 25 – Média dos grupos QC13I

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,92	,639	4,92	,555
Manejo de classe	4,82	,588	4,80	,523
Asp. Emocionais	3,32	1,180	3,34	1,050
Persuasão Social	4,91	1,318	4,90	,791
Exp. Vicárias	4,84	,754	4,89	,766
Exp. Diretas	4,69	,919	4,88	,848

Pelas tabelas acima, verificamos que o grupo que assinalou a C13I não possui escore diferente daqueles que não assinalaram. Mas nas análises futuras, perceberemos como este aspecto afetivo pode apontar indícios a respeito das diferenças afetivas e da importância das relações pessoais na área da EFA.

Análise do item C13L

O item13L, relaciona as crenças do professor com as percepções de comportamentos apresentados pelos alunos PCNEs, dentre eles as emoções observadas, humor e envolvimento nas tarefas. Pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia, as tabelas 26 e 27, respectivamente, apresentam os resultados.

Tabela 26 – Análise variância assertiva QC13L

Variáveis	*Teste t – C13_L com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*-0,771*	*0,442*
Manejo de classe	*-0,336*	*0,737*
Asp. Emocionais	*-1,484*	*0,139*
Persuasão Social	*-1,580*	*0,115*
Exp. Vicárias	*-2,643*	*0,009***
Exp. Diretas	*-2,196*	*0,029**

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 27 – Médias dos grupos QC13L

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,88	,520	4,94	,632
Manejo de classe	4,80	,504	4,82	,579
Asp. Emocionais	3,20	1,073	3,41	1,125
Persuasão Social	4,77	1,390	4,98	,768
Exp. Vicárias	4,72	,765	4,96	,743
Exp. Diretas	4,65	,923	4,89	,846

Pela tabela acima verificamos que o grupo que assinalou a C13L possui maior escore para os fatores experiências vicárias e experiências diretas, na escala B. Nas demais, as diferenças não foram significativas. Este item reforça a idéia da preponderância das duas fontes destacadas na formação das crenças de auto-eficácia docente, bem como a forte relação que os comportamentos dos alunos influenciam na construção das crenças do professor e na motivação para atuação docente. Um aspecto que chama atenção é a fonte de experiência vicária apresentar diferenças significativas com relação aos comportamentos do aluno. Talvez, quando o professor percebe determinados comportamentos, possa procurar em colegas de profissão informações ou procedimentos que o auxiliem para reverter o comportamento observado nas aulas.

Análise do item C13G

O item13G, relacionado às observações de aulas e procedimentos de outros colegas de profissão. Apresentam-se as tabelas 28 e 29 a seguir. Pelo Teste T (tabela 28) e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva (tabela 29) como item importante para suas crenças de auto-eficácia, temos os seguintes resultados:

Tabela 28 – Análise variância assertiva QC13G

Variáveis	*Teste t – C13_G com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*2,284*	*0,023**
Manejo de classe	*1,919*	*0,056*
Asp. Emocionais	*0,966*	*0,335*
Persuasão Social	*1,043*	*0,298*
Exp. Vicárias	*-1,435*	*0,152*
Exp. Diretas	*0,710*	*0,479*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 29 – Médias dos grupos QC13G

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,99	,553	4,83	,622
Manejo de classe	4,87	,523	4,75	,568
Asp. Emocionais	3,38	1,148	3,25	1,046
Persuasão Social	4,96	1,252	4,82	,735
Exp. Vicárias	4,81	,822	4,94	,670
Exp. Diretas	4,83	,879	4,75	,892

Pelas tabelas acima, verificamos que o grupo que assinalou a C13G possui menor escore para o fator intencionalidade da ação docente, da escala A. Nas demais, as diferenças não foram significativas. Interessante neste item é a questão de que se incremento a fonte de experiências indiretas (vicariantes), observando colegas de profissão, é necessário envidar esforços cognitivos na agência humana pessoal para que este indivíduo possa associar e se apropriar das observações, reflexões e processamento das informações observadas, que sejam aplicadas e utilizadas efetivamente em suas ações docentes, pois do contrário, o indivíduo perde a intencionalidade por seguir apenas os procedimentos e reproduzir as ações e atividades observadas.

Por isso a auto-eficácia é a mediadora das ações, agregada a outros mecanismos cognitivos reforçados por Bandura (1986, 1997) nestas ações. A modelação efetivamente irá ocorrer se o indivíduo processar as informações e perceber sua proximidade com os modelos apresentados, ou seja, o professor espectador deve ter identificação e reconhecimento no modelo observado. Caso contrário, os processamentos cognitivos e as outras capacidades humanas fundamentais da perspectiva agentiva podem não vir a se desenvolverem.

Análise do item C13H

O item13H destaca as relações pessoais dentro e fora da sala de aula, entre professor e seus alunos. Com relação a este item, destaca-se antes de apresentar os dados o aspecto já discorrido sobre a necessidade de maior proximidade com os alunos em condição de deficiência, se comparados aos alunos que não apresentem necessidades especiais. Em virtude dos cuidados, das preocupações do professor com relação aos aspectos inerentes à deficiência, os laços e relações interpessoais se estreitam e permitem maior proximidade entre docente e alunos.

Pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia, as tabelas 30 e 31, respectivamente, apresentam os resultados.

Tabela 30 – Análise variância assertiva QC13H

Variáveis	***Teste t – C13_H com fatores da escala A e B***	
	t	***Significância p value***
Eficácia na intenc.	*0,424*	*0,672*
Manejo de classe	*0,440*	*0,660*
Asp. Emocionais	*2,300*	*0,022**
Persuasão Social	*0,263*	*0,793*
Exp. Vicárias	*-0,999*	*0,319*
Exp. Diretas	*-0,489*	*0,626*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 31 – Médias dos grupos QC13H

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,93	,550	4,90	,644
Manejo de classe	4,82	,522	4,80	,588
Asp. Emocionais	3,47	1,105	3,15	1,091
Persuasão Social	4,92	1,221	4,88	,793
Exp. Vicárias	4,83	,751	4,92	,771
Exp. Diretas	4,77	,885	4,83	,883

Pela tabela acima, verificamos que o grupo que assinalou a C13H possui menor escore para aspectos emocionais. Nas demais as diferenças não foram significativas.

O fator aspecto emocional começa a se configurar como um diferencial na construção das fontes de auto-eficácia docente em EFA.

Neste item, percebemos que a média do fator tanto do grupo que respondeu a assertiva quanto os que responderam à mesma, foi a mais baixa dos fatores, ou seja, é preciso se trabalhar a construção e incremento desta fonte, sem contar que na EFA, a questão emocional e a relação com as questões da deficiência podem também prejudicar a construção da auto-eficácia, uma vez que o professor pode em virtude da instabilidade emocional ter suas percepções e julgamentos afetados, em virtude das limitações de sua atuação e aspectos sociais e ambientais que possam refletir em julgamentos negativos acerca das capacidades docentes.

Análise do item C13O

O item13O, relaciona os desempenhos apresentados pelos alunos, no decorrer do ensino. Pelo Teste T e Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia, as tabelas 32 e 33, respectivamente, apresentam os resultados.

Tabela 32 – Análise variância assertiva QC13O

Variáveis	*Teste t – C13_O com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*-1,548*	*0,123*
Manejo de classe	*-1,219*	*0,224*
Asp. Emocionais	*- 0,751*	*0,454*
Persuasão Social	*-1,632*	*0,104*
Exp. Vicárias	*-2,525*	*0,012**
Exp. Diretas	*-1,969*	*0,050**

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 33 – Médias dos grupos QC13O

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,87	,554	4,98	,636
Manejo de classe	4,78	,523	4,86	,585
Asp. Emocionais	3,29	1,069	3,39	1,158
Persuasão Social	4,81	1,204	5,02	,806
Exp. Vicárias	4,77	,758	5,00	,745
Exp. Diretas	4,71	,897	4,92	,852

Pela tabela 32, os fatores que apresentaram diferenças significativas foram as fontes de experiências diretas e experiências vicárias. Pela tabela 33, verificamos que o grupo que assinalou a C13O possui maior escore médio para experiências vicárias e diretas. Nas demais as diferenças não foram significativas.

Isto indica a forte relação entre a observação dos desempenhos e desenvolvimento dos alunos, influenciando as fontes de experiência direta e vicariantes. Este item associado ao item 13L pode indicar que a fonte de experiências vicárias sofre muita influência também dos comportamentos dos alunos, sendo estes também considerados terceiros e influenciadores, principalmente na questão motivacional do professor, acentuados pela questão dos feedbacks e persuasão verbal ou social, que podem influenciar as experiências indiretas.

Este item aponta também a necessidade de se compreender melhor a questão das expectativas de resultados na perspectiva do professor e do aluno, ou seja, como ambos os lados do processo de aprendizagem traçam metas e determinam suas expectativas de resultados ou níveis de aspiração.

Análise do item C13P

O item13P, relaciona as avaliações diretas da tarefa, se as atividades foram bem sucedidas ou mal sucedidas (êxito e fracasso). Aqui também, antes mesmo de fazermos a explanação dos dados, é importante perceber como os resultados podem interferir na atuação docente, destacando o componente norma de referência do motivo de realização e as tendências apresentadas na teoria: expectativas de êxito/ orientação para tarefa ou medo de fracasso/ orientação ao ego na evitação das atividades.

Vamos agora à análise dos resultados, descritos nas tabelas 34 e 35, respectivamente apresentando o teste T e a Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia:

Tabela 34 – Análise variância assertiva QC13P

Variáveis	*Teste t – C13_P com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*-0,704*	*0,482*
Manejo de classe	*-0,455*	*0,649*
Asp. Emocionais	*-0,922*	*0,358*
Persuasão Social	*-0,518*	*0,605*
Exp. Vicárias	*-0,261*	*0,795*
Exp. Diretas	*-1,932*	*0,054*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 53 – Médias dos grupos QC13P

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,90	,605	4,95	,572
Manejo de classe	4,80	,546	4,83	,560
Asp. Emocionais	3,28	1,082	3,41	1,151
Persuasão Social	4,88	1,177	4,95	,809
Exp. Vicárias	4,86	,756	4,88	,770
Exp. Diretas	4,72	,884	4,93	,869

Pelas tabelas acima verificamos que as diferenças entre os grupos não foram significativas em nenhum fator destacado nas escalas A e B.

Análise do item C13Q

O item13Q, relaciona a atuação em EFA tendo como fonte de formação os cursos, palestras, workshops, seminários, congressos e simpósios voltados à temática inclusiva e EFA que o respondente tenha feito ou participado. Vamos agora à análise dos resultados, descritos nas tabelas 36 e 37, respectivamente apresentando o teste T e a Média entre os grupos que responderam e não responderam esta assertiva como item importante para suas crenças de auto-eficácia:

Tabela 36 – Análise variância assertiva QC13Q

Variáveis	*Teste t – C13_Q com fatores da escala A e B*	
	t	*Significância p value*
Eficácia na intenc.	*-3,251*	*0,001****
Manejo de classe	*-3,202*	*0,002***
Asp. Emocionais	*2,030*	*0,041**
Persuasão Social	*-0,180*	*0,857*
Exp. Vicárias	*-2,567*	*0,011**
Exp. Diretas	*-1,820*	*0,070*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 37 – Médias dos grupos QC13Q

	Não		**Sim**	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc.	4,81	,602	5,03	,561
Manejo de classe	4,72	,578	4,92	,502
Asp. Emocionais	3,46	1,040	3,18	1,172
Persuasão Social	4,89	1,231	4,92	,792
Exp. Vicárias	4,76	,695	5,00	,818
Exp. Diretas	4,71	,935	4,90	,805

Pela tabela acima, verificamos que o grupo que assinalou a C13Q possui maior escore para os fatores intencionalidade na ação docente (escala A), mostrando a importância da capacitação e da formação continuada na especificidade da EFA. Ressalta também a questão da necessidade de trocas de informações e como experi6encias vicariantes podem ser importantes para a construção de elevados níveis de auto-eficácia docente para EFA,

pois estes cursos, workshops, congressos e simpósios nada mais são do que colegas observando ou discutindo questões profissionais com outros colegas. O Fator manejo de aula também é destacado, pois estes cursos e experiências de formação após a formação acadêmica ou durante também permitem que o professor de EFA adquira procedimentos e ferramentas que permitam administrar e gerenciar a classe e os alunos.

Já com relação às fontes de construção da auto-eficácia (escala B), as experiências vicárias apresentaram diferenças significativas. Nas demais as diferenças não foram significativas. A diferença significativa mais forte se encontra no item de intencionalidade da ação docente. O segundo fator mais forte nas diferenças entre grupos foi o manejo de classe.

ANOVAS REALIZADAS ENTRE AS VARIÁVEIS IMPORTANTES DOS SUJEITOS

Para a análise de variância, envolvendo os itens das escalas, as médias gerais da escala A e B e as médias dos 6 fatores destacados neste estudo, transformamos os valores em 5 intervalos: intervalo 01 (valores e médias entre 1 e 1,99 pontos); intervalo 02 (valores e médias entre 2 e 2,99 pontos); intervalo 03 (valores e médias entre 3 e 3,99 pontos); intervalo 04 (valores e médias entre 4 e 4,99 pontos); e intervalo 05 (valores e médias entre 5 e 6 pontos).

Fizemos na tabela 38 a análise de variância entre os fatores da escala A (intencionalidade da ação docente e manejo de classe) com os fatores da escala B (as fontes de Auto-eficácia).

Tabela 38- Análise de variância do item intencionalidade da ação docente (escala A) com os fatores da Escala B

Variáveis	***ANOVA – Intencionalidade com outros fatores***				
	F	***Graus liberdade***		***Significância p value***	*Grupos com diferenças significativas (p <0.05)*
		Entre	*dentro*		
Asp. Emocionais	*2,673*	*2*	*263*	*0,071*	---
Persuasão Social	*1,721*	*2*	*263*	*0,181*	---
Exp. Vicárias	*2,253*	*2*	*263*	*0,107*	---
Exp. Diretas	*2,821*	*2*	*263*	*0,061*	---

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Pela tabela 38, não existem diferenças significativas entre os fatores das fontes de auto-eficácia e a intencionalidade da ação docente. A tabela 39 a seguir indica a análise feita entre o fator manejo de classe (escala A) com os fatores da escala B: as fontes de auto-eficácia docente.

Tabela 39 - Análise de variância do item manejo de classe (escala A) com os fatores da Escala B

Variáveis	ANOVA –Manejo de classe com outros fatores				
	F	Graus liberdade		Significância p value	Grupos com diferenças significativas (p <0.05)
		Entre	dentro		
Asp. Emocionais	2,808	2	263	0,062	---
Persuasão Social	1,916	2	263	0,149	---
Exp. Vicárias	2,996	2	263	0,052	---
Exp. Diretas	3,100	2	263	0,047	3 e 5

NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)

Para este fator, percebemos diferenças significativas apontadas no fator experiências diretas (p value= 0,04). Os grupos que apresentaram diferenças significativas foram dos respondentes com médias nos intervalos 3 e 5, ou seja aqueles com média entre 3 e 3,99 com o grupo com médias superiores a 5 pontos no fator manejo de classe. A tabela 40, abaixo indica as médias e desvio padrão de cada grupo identificado com diferenças significativas.

Tabela 40 – Médias dos grupos com Experiências Diretas

Variáveis	Grupos	Média	Desvio padrão
Exp. Diretas	3 a 3,99	4,41	,802
	4 a 4,99	4,76	,872
	5 a 6 pontos	4,92	,895

Pelas tabelas acima, verificamos que o grupo 3 (com médias entre 3 e 3,99 pontos) possui menor escore média e desvio padrão para a fonte de experiências diretas, em relação aos grupos com pontuações médias superiores a 4 pontos. Isto indica que esta fonte pode ser a fonte de maior incremento no fator de manejo de classe, incidindo diretamente na regulação, ajustamento e auto-eficácia docente em EFA.

Mesmo não apresentando a significância mínima, podemos observar na tabela 39 que a fonte de aspectos fisiológicos e emocionais (p value =0,06) não foi analisada mas se apresenta no limiar de significância, indicando possibilidades que possam evidenciar a argumentação desta fonte sendo um diferencial de análise para a atuação em EFA.

Análise das percepções de competência (C04 – QAAM)

Agora, um item que gerou intensa curiosidade foi da assertiva que indagava os respondentes a respeito de suas percepções de competência com relação a possuírem os atributos necessários para atuarem em EFA. Fizemos a análise de variância entre as respostas deste item com os fatores destacados nas escalas A e B.

Para os fatores da escala A (intencionalidade e manejo de classe), apresentaram-se diferenças significativas entre os grupos 1 (não possuo competências necessárias), 2 (possuo as competências necessárias), sendo que os grupos 03 (me faltam competências mas consigo reverter a situação de atuação) e 04 (não consigo avaliar esta percepção) não diferenciaram entre eles (3 e 4 sem diferenças significativas), mas apresentaram diferenças altamente significativas comparados com os grupos 1 e 2.

Já na escala B aplicada, o único fator que apresentam as diferenças significativas, apontando diferença entre todos os grupos foi o fator aspectos fisiológicos e emocionais, que possibilita ampliarmos as evidências de sua importância no contexto da EFA e na formação das crenças de auto-eficácia docente. A tabela 41 a seguir sintetiza as descrições das diferenças entre os grupos. Na tabela 42, podemos analisar as médias e escores de cada fator para cada grupo destacado na discussão.

Tabela 41- Análise de variância da C4 com os fatores das Escalas A e B

Variáveis	***ANOVA –C4 com fatores das escalas A e B***				
	F	***Graus liberdade***		***Significância p value***	*Grupos sem diferenças significativas (p >0.05)*
		Entre	*Dentro*		
Eficácia na intenc.	*7,394*	*3*	*294*	*0,000****	*3 e 4*
Manejo de classe	*16,443*	*3*	*294*	*0,000****	*3 e 4*
Asp. Emocionais	*3,423*	*3*	*262*	*0,018**	---
Persuasão Social	*0,226*	*3*	*262*	*0,878*	---
Exp. Vicárias	*0,220*	*3*	*262*	*0,882*	---
Exp. Diretas	*1,693*	*3*	*262*	*0,169*	---

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 42 – Médias dos grupos Percepção das competências

Variáveis	Grupos	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc	*1-não possuo competências*	4.35	.665
	2 – possuo as competências	5.07	.546
	3 – me faltam competências, mas reverto situação	4.84	.602
	4 – não consigo avaliar	4.81	.511
Manejo de classe	*1-não possuo competências*	4.09	.415
	2 – possuo as competências	5.02	.486
	3 – me faltam competências, mas reverto situação	4.71	.540
	4 – não consigo avaliar	4.64	.522

Pelas tabelas acima verificamos que o grupo 2, daqueles indivíduos que afirmam possuir as competências necessárias tem o maior escore para os fatores de intencionalidade e manejo (escala A de auto-eficácia), trazendo relações de que a percepção de competência, processada pelos mecanismos cognitivos propostos na TSC e mediados pelos julgamentos de auto-eficácia permitem incrementos nas crenças de auto-eficácia.

Mas o grupo interessante desta questão é a daqueles sujeitos que responderam não possuírem as competências necessárias mas que revertem a situação na atuação profissional, que tiveram os segundos escores mais altos. Isto pode levar a correlações no que diz respeito a tomadas de decisão, intencionalidade e volição, fundamentais no processo motivacional do professor e a indicativos de que desafios adequados e situações práticas da docência podem incrementar a auto-eficácia e influenciar na motivação para a realização.

Já aqueles indivíduos que não possuem as percepções destas competências apresentaram os escores menores para os dois fatores da escala A.

Análise das faixas etárias

Conforme descrito no bloco 01, em virtude de agrupar e tornar possível a análise de variância com relação à idade, fizemos os seguintes agrupamentos:

Tabela 43 – Estatísticas descritivas de caracterização dos sujeitos

AGRUPAMENTOS DAS FAIXAS DE IDADE PARA ANÁLISE (GRUPOS DA AMOSTRA)	Frequência	Percentual
41 anos ou mais – grupo 06	12	***3,9***
36 a 40 anos – grupo 05	15	***4,9***
31 a 35 anos – grupo 04	60	***19,5***
27 a 30 anos – grupo 03	67	***21,8***
24 a 26 anos – grupo 02	70	***22,8***
até 23 anos – grupo 01	83	***27,0***
Não respondeu	04	
Total	*311*	*100,0*

A partir destes 06 grupos de faixas etárias, partimos para a análise de variância de grupos de idade com relação aos fatores das escalas A e B, descritos na tabela 44, a seguir.

Tabela 44 - Análise de variância da idade com os fatores das Escalas A e B

Variáveis	***ANOVA – Idade com fatores das escalas A e B***				
	F	***Graus liberdade***		***Significância p value***	*Grupos com diferenças significativas (p <0.05)*
		Entre	*dentro*		
Eficácia na intenc.	*2,972*	*5*	*292*	*0,012**	*5 com 1,2 e 3* *6 com 1,2 e 3*
Manejo de classe	*4,682*	*5*	*292*	*0,000****	*1 com 4,5 e 6* *2 com 4,5 e 6* *4 com 1,2 e 3*
Asp. Emocionais	*1,068*	*5*	*260*	*0,378*	*---*
Persuasão Social	*1,055*	*5*	*260*	*0,386*	*---*
Exp. Vicárias	*1,425*	*5*	*260*	*0,216*	*---*
Exp. Diretas	*0,973*	*5*	*260*	*0,435*	*---*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 45 – Médias dos grupos com os fatores das escalas

Variáveis	Grupos	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc	até 23 anos	4.82	.694
	24 a 26 anos	4.84	.534
	27 a 30 anos	4.87	.548
	31 a 35 anos	5.04	.554
	36 a 40 anos	5.22	.427
	41 anos ou mais	5.30	.490
Manejo de classe	até 23 anos	4.73	.604
	24 a 26 anos	4.66	.515
	27 a 30 anos	4.80	.538
	31 a 35 anos	5.00	.501
	36 a 40 anos	5.05	.290
	41 anos ou mais	5.20	.510

Na tabela 44, notamos que não houve diferenças significativas nos fatores da escala B das fontes de auto-eficácia, mas para a escala A, existem diferenças significativas entre os grupos com maior faixa etária e os grupos formados por professores mais novos, no item de intencionalidade da ação docente.

Já para o fator de manejo de classe, os grupos 1 e 2 apresentaram diferenças altamente significativas em relação aos outros grupos no fator manejo de classe.

Os resultados podem ser melhor analisados, no que tange a questão da faixa etária dos sujeitos, se analisarmos a tabela 45, dos grupos de faixas etárias e suas médias e desvio padrão para os fatores da escala A. Por estas tabelas, verificamos que os grupos situados nas faixas etárias maiores (indivíduos com maior idade) possuem maior escore tanto para intencionalidade da ação docente, quanto manejo de classe. Ou seja, quanto maior a idade, maiores os níveis de pontuação nos fatores e na escala de auto-eficácia de maneira geral.

Análise de variância por tempo de atuação docente em EF

Aqui também foram feitos agrupamento dos valores absolutos de atuação de nossos respondentes em 04 grupos, de acordo com o tempo total de atuação em EF.

Os grupos selecionados foram: grupo 01 – indivíduos com até 24 meses de atuação (recém-formados); grupo 02 – indivíduos entre 2 a 5 anos de atuação; grupo 03 – indivíduos entre 5 a 10 anos de atuação em EF; e grupo 04 – indivíduos com mais de 10 anos de atuação docente em EF. A tabela 46, a seguir, nos mostra as diferenças significativas que surgiram, entre os fatores das escalas A e B e os grupos de tempo de atuação em EF. Para os itens da escala B, não houve nenhuma diferença significativa.

Tabela 46 - Análise de variância do tempo com os fatores das Escalas A e B

Variáveis	ANOVA – Tempo com fatores das escalas A e B				
	F	Graus liberdade		Significância p value	Grupos com diferenças significativas (p <0.05)
		Entre	Dentro		
Eficácia na intenc.	5,185	3	294	0,002**	1 e 3, 1 e 4, 2 e 4
Manejo de classe	7,429	3	294	0,000***	1 e 2, 1 e 3, 1 e 4, 2 e 4
Asp. Emocionais	2,197	3	262	0,089	---
Persuasão Social	1,211	3	262	0,306	---
Exp. Vicárias	1,467	3	262	0,224	---
Exp. Diretas	2,543	3	262	0,057	---

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Pode-se observar diferenças altamente significativas entre os primeiros grupos e os últimos, ou seja, entre indivíduos com menor tempo com aqueles com maior tempo de atuação docente, tanto para o fator intencionalidade da ação docente, quanto o fator manejo de classe. A tabela 47, traz as médias e escores de cada agrupamento com relação a cada fator da escala A.

Tabela 47 – Médias dos grupos de tempo de atuação em EF

Variáveis	Grupos	Média	Desvio padrão
Eficácia na intenc	1	4.84	.596
	2	4.87	.577
	3	5.05	.570
	4	5.34	.514
Manejo de classe	1	4.68	.601
	2	4.84	.485
	3	4.96	.510
	4	5.20	.379

Pelas tabelas acima, verificamos que o grupo 1, constituído por sujeitos com tempo de atuação até dois anos (24 meses) é o agrupamento que apresenta menor escore para os fatores da intencionalidade e manejo de classe. Os grupos 3 e 4 são os indivíduos que apresentam maior escore nas médias dos fatores da escala A.

Análise de Variância para as áreas de atuação do ensino: Informal, Formal ou Ambos

Os grupos respondidos pelos sujeitos, com relação à área de atuação podiam ser 03 grupos: ensino formal (ambiente escolar); informal e ambos. Para esta análise considerados os 03 grupos, percebemos que não houve diferenças significativas e para os tipos de ensino sugeridos no QCP (tabela 48).

Tabela 48 - Análise de variância de tipos de ensino com os fatores das Escalas A e B

Variáveis	***ANOVA –Ensino (In)formal ou ambos com fatores das escalas A e B***				
	F	***Graus liberdade***		***Significância p value***	*Grupos com diferenças significativas (p <0.05)*
		Entre	*dentro*		
Eficácia na intenc.	*1,373*	*2*	*295*	*0,255*	*---*
Manejo de classe	*1,159*	*2*	*295*	*0,315*	*---*
Asp. Emocionais	*2,380*	*2*	*263*	*0,095*	*---*
Persuasão Social	*0,964*	*2*	*263*	*0,383*	*---*
Exp. Vicárias	*1,169*	*2*	*263*	*0,312*	*---*
Exp. Diretas	*2,308*	*2*	*263*	*0,101*	*---*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Pela tabela acima, não houve diferenças significativas entre os grupos, sendo interessante destacar que o fato de não haver diferença significativa pode nos remeter a entender que o tipo de ensino e atendimento (ambiente escolar ou não) pode não mais se apresentar como diferencial para a constituição das crenças de auto-eficácia do professor. Ainda mais no contexto da EF e EFA, pois nestes temos possibilidades de atuação em outros ambientes informais (ou não-formais), tais como academias, clubes, instituições de atendimento às PCNEs, hospitais e clínicas de reabilitação, projetos sociais etc.

Sem contar que também pode apontar que a pessoa em condição de deficiência pode não mais estar apenas concentrada no âmbito escolar, havendo outras possibilidades de atuação e de efetivação do processo inclusivo. Mas estas especulações necessitariam de maior aprofundamento pois a análise pode verter para o outro lado também: por não haver diferenças, as pessoas com necessidades especiais podem estar ainda segregadas e não convivendo destes ambientes de ensino de forma tão efetiva.

Análise de Variância com relação ao Tipo de instituição de trabalho ou atuação em EFA

NO QCP, temos a identificação pelo respondente com relação às características da instituição ou local de seu trabalho em EFA: instituição pública, particular ou ambas. A tabela 49 a seguir traz estas análises e seus resultados serão discutidos após a análise da tabela.

Tabela 49 - Análise de variância de tipo/ instituição (pública/ particular / Ambas)com os fatores das Escalas A e B

Variáveis	*ANOVA – Tipo inst com fatores das escalas A e B*				
	F	*Graus liberdade*		*Significância p value*	*Grupos com diferenças significativas (p <0.05)*
		Entre	*dentro*		
Eficácia na intenc.	*1,226*	*2*	*295*	*0,295*	*---*
Manejo de classe	*0,324*	*2*	*295*	*0,723*	*---*
Asp. Emocionais	*5,256*	*2*	*263*	*0,006***	*1 e 2, 1 e 3*
Persuasão Social	*2,067*	*2*	*263*	*0,129*	*---*
Exp. Vicárias	*0,127*	*2*	*263*	*0,881*	*---*
Exp. Diretas	*1,501*	*2*	*263*	*0,225*	*---*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Tabela 50 – Médias dos grupos com relação ao tipo de instituição

Variáveis	Grupos	Média	Desvio padrão
Asp. Emocionais	1 – pública	2,97	1,097
	2 – particular	3,45	1,089
	3 – ambas	3,50	1,083

Na tabela 49, percebemos que nenhum dos fatores da escala A apontaram diferenças significativas com relação ao tipo de instituição. Mas dentre as fontes elencadas na escala B, os aspectos fisiológicos e emocionais apontam diferenças significativas entre a instituição pública (basicamente representada por professores de EF escolar em escolas públicas do estado de São Paulo ou de municípios) com os grupos formados por professores em instituições particulares ou em professores que atuem em ambos os tipos. A tabela 50 aponta os escores dos grupos com relação ao fator destacado na análise (estados fisiológicos e emocionais). Por esta tabela, verificamos que o grupo 1 possui menor escore nos aspectos fisiológicos e emocionais, se comparado em relação aos outros grupos.

Este fato nos remete aos antigos questionamentos a respeito da situação do professor da rede pública e como os fatores fisiológicos (cansaço, dores, saúde e estresse cotidianos)

e emocionais são afetados pelos exemplos de atributos advindos com a idéia de instituições públicas nas quais o profissional de EF tem atuação: elevada carga horária, dificuldades do sistema de ensino, distância em relação ao domicílio do professor, quantidade de turmas e alunos por sala, desgaste e valorização do profissional de educação, etc. É importante perceber que os escores mais baixos das fontes de aspectos fisiológicos e emocionais se encontra neste agrupamento. Se analisarmos a questão emocional e colhermos impressões de como a questão atitudinal, de valores, afetos e desafetos tem acorrido atualmente, podemos fazer diversas associações, novamente enfatizando a necessidade de se observar mais atentamente a fonte de aspectos fisiológicos e emocionais.

Teste de Kruskal-Wallis para o item de preferência de atuação em EFA ou não

Uma última análise pertinente entre grupos diz respeito às preferências de atuação dos respondentes com relação às escolhas entre as possíveis áreas de atuação sugeridas no QCP, destacando as áreas da EFA, ES escolar, Treinamento, Recreação e Lazer e outras. Para a análise, e destacando o grande número de respondentes atuantes também em EF escolar presentes no estudo, optou-se por selecionar e agrupar as escolhas em 03 categorias: preferência por atuação em EFA; preferência por atuação em EF escolar e os outros grupos associados em uma última categoria. A partir destes agrupamentos, e em virtude do QCP apresentar dados não paramétricos, aplicamos o teste de Kruskall-Wallis para os grupos EFA, EF escolar e outros (preferência de atuação profissional) com os itens em escala likert do QAAM, relacionando as preferências de atuação com aspectos associados à motivação do professor de EFA.

A tabela 51 a seguir apresenta os resultados do teste Kruskall-Wallis (SPSS, 2007), aplicados entre estes itens:

Tabela 51 - Teste de Kruskal-Wallis com 03 grupos de preferência de atuação

Variáveis	***Kruskal-Wallis – preferência de atuação: EFA, EF escolar e outros***			
	χ^2	***Graus liberdade***	***Significância p value***	*Grupos com diferenças significativas (p <0.05)*
C05-competencia	*28,777*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*
C06-dominio	*36,623*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*
C07-gerenciamento	*21,117*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*
C08-value	*22,356*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, escolar e outros*
C09-motiv	*35,255*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*
C10-segurança	*24,790*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*
C11-engage	*37,549*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*
C12-expects	*46,772*	*2*	*0,000****	*EFA e outros, EFA e escolar*

*NOTA: *Diferença significativa (p<0,05); **muito significativa (p<0,01); ***altamente significativa (p<0,001)*

Podemos observar que para todos os itens (C05 a C12), salvo o item C08 (valores de aprendizagem), o grupo de professores com preferência de atuação em EFA, como primeira escolha dentro do questionário respondido, apresentou diferenças significativas com os 02 outros grupos. Para o item valor da aprendizagem, houve diferença do grupo de preferência em EFA apenas com o grupo outros e também diferenciação entre os professores com preferência em EF escolar e o agrupamento outros.

A tabela 52 apresenta as médias obtidas das respostas de cada agrupamento coletado na pesquisa.

Tabela 52 – Médias dos grupos de preferência de atuação com as escalas QAAM

Variáveis	Grupos	Média	Desvio padrão
C05-competencia	EFA	5,03	1,905
	Escolar	7,03	1,501
	Outras	6,87	1,854
C06-dominio dos conteúdos	EFA	4,72	1,783
	Escolar	6,62	1,648
	Outras	6,83	1,818
C07-gerenciamento de aula	EFA	5,31	2,109
	Escolar	6,92	1,655
	Outras	7,02	1,870
C08-valores da aprendizagem em EFA	EFA	7,00	2,230
	Escolar	7,61	1,399
	Outras	8,30	1,570
C09-motivação profissional	EFA	6,00	2,366
	Escolar	8,00	1,860
	Outras	8,34	1,700
C10-segurança docente	EFA	5,11	2,470
	Escolar	7,39	1,874
	Outras	7,28	2,090
C11-engajamento nas tarefas e ações docentes	EFA	5,17	2,384
	Escolar	7,64	1,905
	Outras	7,85	2,026
C12-expectativas no processo inclusivo	EFA	5,47	2,131
	Escolar	7,83	1,507
	Outras	8,12	1,707

Pelas tabelas acima, verificamos que para todos os itens, o grupo de preferência por EFA apresenta os menores escores, indicando que foram os respondentes que apresentaram menores médias com relação à competência para atuação em EFA (que associado `a questão das percepções de competência são passíveis de maiores reflexões, pois os indivíduos mesmo preferindo atuar em EFA não possuem crenças efetivas de suas competências e capacidades).

Também destaca-se a questão do menor escore em domínio dos conteúdos a serem ministrados, apresentando e confirmando as afirmações da maior parte do grupo de respondentes que admitem não terem as competências e se esforçam para reverter a situação.

As outras questões a respeito da valorização da aprendizagem, segurança na atuação docente são também importantes pois o professor de EFA pode não ter crenças no ensino inclusivo, aspecto estudado em Silva (2004), perdendo a crença de que suas atividades podem auxiliar o aluno PCNE, associado à questão da falta de segurança para atender e prestar os cuidados às necessidades especiais para atender pessoas em situação de deficiência.

Esta insegurança reforça ainda mais a necessidade das experiências diretas sendo inicialmente auxiliadas pelas experiências vicariantes para que o professor adquira segurança e incremente suas crenças de auto-eficácia e confiança nas capacidades de atuação. Deixamos os últimos 03 itens mais relacionados à questão da motivação, em virtude de destacar que todos estes também apresentaram escores mais baixos em relação à motivação para atuação em EFA, sendo preciso se pensar em estratégias motivacionais e auto-motivacionais para o professor desenvolver e incrementar estas médias, bem como na questão do engajamento nas atividades docentes em EFA e as expectativas docentes em relação ao processo inclusivo.

Estes fatores podem também ser importantes para caracterizar a peculiaridade na área de EFA, associando o constructo da auto-eficácia com o processo de motivação do professor, que engloba as expectativas no processo (auto-eficácia agindo intensamente), o engajamento e persistência frente aos desafios da atuação docente.

Bloco 04 – Análise correlacional e Regressão Linear

Este último bloco se divide em duas etapas. Primeiramente, tarçaremos algumas correlações entre aspectos que estudamos até agora. Depois, serão feitas algumas regressões lineares para avaliar os aspectos mais importantes e as variáveis destacadas no contexto da EFA.

Uma observação é que em virtude dos fatores do QAAM serem não paramétricos, recorremos aos testes Mann-Whitney (SPSS, 2007) que estabelecerá as diferenças significativas entre os fatores. A tabela 53 a seguir destaca a primeira correlação, estabelecendo as associações entre os fatores das escalas A e B novamente e as escalas likert destacadas no QAAM, itens de QC05 a QC12.

Nesta análise, utilizou-se o procedimento de Spearman (correlações de dados não paramétricos) sendo necessário que se perceba que a amostra apresentou coeficientes de correlação inferiores a 0,50, sendo que este coeficiente deve estar o mais próximo possível do nível 1,00. Quanto mais próximo à unidade, mais forte a correlação entre os fatores. Por serem constructos psicológicos e um dos instrumentos apresentarem dados não paramétricos, podemos adotar um coeficiente de corte mais baixo, sendo que neste estudo, selecionamos os itens mais elevados, tendo com valor mínimos de corte e seleção o valor 0,30.

Assim, os coeficientes em negrito destacam as correlações selecionadas entre os 06 fatores de escala e os itens destacados do QAAM (escalas likert de 6 pontos não paramétricas).

Observa-se que para os fatores da escala B (fontes de auto-eficácia) não houve indicação de correlações com coeficiente acima de 0,3. Porém, todos os itens da QAAM apresentaram correlação com os 2 fatores da escala A, justificando a importância deste instrumento complementar e as possíveis inferências da motivação com a construção da auto-eficácia docente.

Isto indica, na limitação do procedimento estatístico que todos os itens estabelecem correlação com os fatores da escala A e por conseguinte com a escala A de maneira geral, indicando correlação entre estes aspectos vinculados à motivação do professor com os níveis de auto-eficácia.

Estas correlações serão novamente retomadas nas análises por regressão, buscando delinear as correlações e diferenças significativas mais importantes para a associação do constructo da auto-eficácia com a motivação para a realização do professor de EFA.

Tabela 53 - CORRELAÇÃO 01 entre os itens de C05 a C12 COM OS FATORES DAS ESCALAS A e B

		INTENTS	MANEJO	EMOÇÕES	PERSUASÃO	VICARIAS	DIRETAS
C05-competencia	Correlation Coefficient	**,342****	**,424****	-,226**	,048	,170**	,112
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,000	,437	,005	,068
	N	298	298	266	266	266	266
C06-dominio	Correlation Coefficient	**,333****	**,418****	-,174**	,151*	,184**	,175**
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,004	,014	,003	,004
	N	298	298	266	266	266	266
C07-gerenciamento	Correlation Coefficient	**,390****	**,489****	-,231**	,085	,171**	,185**
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,000	,167	,005	,002
	N	298	298	266	266	266	266
C08-value	Correlation Coefficient	**,390****	**,429****	-,146*	,119	,197**	**,223****
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,017	,052	,001	**,000**
	N	298	298	266	266	266	266
C09-motiv	Correlation Coefficient	,322**	,365**	-,169**	,160**	,119	,107
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,006	,009	,053	,082
	N	298	298	266	266	266	266
C10-segurança	Correlation Coefficient	**,372****	**,465****	-,193**	,122*	,151*	,142*
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,002	,046	,014	,020
	N	298	298	266	266	266	266
C11-engage	Correlation Coefficient	**,366****	**,415****	-,164**	,128*	,158**	,165**
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,008	,037	,010	,007
	N	298	298	266	266	266	266
C12-expects	Correlation Coefficient	**,319****	**,319****	-,098	,163**	,098	,137*
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	,112	,008	,110	,025
	N	298	298	266	266	266	266

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Foi também realizada outra correlação entre os fatores das escalas A e B e as escalas de 10 pontos, presentes no QCP dos respondentes. A tabela 54 a seguir expõe os dados obtidos com a correlação.

Tabela 54 - CORRELAÇÃO DOS FATORES DA ESCALA COM SATISFAÇÃO/ disposição em continuar na profissão/ Impacto no desenvolvimento do aluno

			satisfacão	Continuidade na profissão	Impacto no desenvolvimento do aluno
Spearman's rho	INTENTS	Correlation Coefficient	**,271****	**,205****	**,341****
		Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	**,000**
		N	298	298	298
	MANEJO	Correlation Coefficient	**,340****	**,282****	**,410****
		Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	**,000**
		N	298	298	298
	EMOÇÕES	Correlation Coefficient	**-,312****	-,150*	-,134*
		Sig. (2-tailed)	**,000**	,015	,029
		N	266	266	266
	PERSUASÃO	Correlation Coefficient	,007	,017	,097
		Sig. (2-tailed)	,909	,787	,114
		N	266	266	266
	VICARIAS	Correlation Coefficient	,064	,086	,104
		Sig. (2-tailed)	,296	,160	,090
		N	266	266	266
	DIRETAS	Correlation Coefficient	,029	,017	,065
		Sig. (2-tailed)	,641	,788	,291
		N	266	266	266

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nesta segunda análise, entre os 06 fatores destacados na análise (escalas A e B), percebemos na tabela 54, considerando o coeficiente de corte inferior de 0,3, que os fatores intencionalidade na ação docente e manejo de classe apresentaram correlações significativas com os três itens, sendo que o item disposição para continuidade apresentou a menor das correlações, tendo em segunda posição a satisfação docente e a correlação mais forte das três destacadas sendo com a escala de impacto da EFA no desenvolvimento do aluno. Assim, sendo, as correlações podem ser expandidas para a escala A geral, sendo que os fatores da escala B, apenas ocorreu correlação entre o fator aspectos fisiológicos e emocionais com a satisfação para atuar em EFA.

Os estados fisiológicos e emocionais começam a se afirmar como uma fonte de incremento das convicções docentes, mas não a mais forte para a construção da auto-eficácia docente em EFA, tendo uma correlação significativa com a satisfação do profissional. Ora, a satisfação, conforme visto na parte teórica é um fator importante no processo de motivação do profissional.

Outro aspecto importante desta correlação está na diferenciação da percepção do impacto da atuação para o desenvolvimento do aluno em condição de deficiência, diretamente relacionado com as crenças de auto-eficácia, além é claro de oferecer subsídios para a compreensão da satisfação profissional e da disposição para continuar na carreira docente em EF.

Para melhor compreender as diferenças significativas interessantes do estudo, relacionou-se o conjunto das 11 assertivas do QAAM do item 13 (QC13 de A a Q) que se apresentaram com maior ocorrência e em maior grau de importância. O tamanho da amostra (saturação estatística) permitiu o corte a partir de 0,200. Foram correlacionados os itens selecionados da QC13 com os 6 fatores das escalas A e B do estudo.

Buscou-se também a correlação de Spearman, sendo que quanto maior a pontuação da questão, ou seja, quanto mais importante o sujeito respondesse que a assertiva fosse, maior a média no fator. Os fatores que apresentaram estas relações foram o fator de intencionalidade da ação docente, com os itens N e A; o fator manejo de classe não apresentou esta relação. Dentro dos fatores da escala B, apenas para o fator experiências diretas que observou-se relação positiva, também com o item A.

A tabela 55 apresenta a correlação de Spearman específica das questões destacadas, considerando que o tamanho da amostragem permitiu o corte em correlações acima de 0,200. Quem selecionou, com prioridade os itens N e A na intencionalidade da ação docente e quem escolheu o item A também apresentou correlação com o fator experiências diretas.

Com relação aos itens do QAAM, apenas conseguimos encontrar correlação entre os que responderam e escolheram os itens A e N para o fator intencionalidade da ação docente. Quanto maior a pontuação destas duas assertivas (minhas experiências de atuação em EFA e avaliações e reflexões sobre as práticas feitas juntas com os alunos), maior a média no fator. Para o manejo de classe, não foi encontrada correlação acima do corte de 0,200 no coeficiente de Spearman, aplicado para estes dados não paramétricos.

Já como de se esperar, a forte correlação mais forte encontrada para os fatores da escala B, foi unicamente a correlação entre a assertiva A novamente (experiências de atuação em EFA) e o fator experiências diretas.

Assim sendo, uma das considerações que podemos confirmar ao final é a potência das experiências diretas na formação d auto-eficácia para o contexto de EFA.

Agora, partiremos para as regressões lineares efetuadas para encontrar as diferenças significativas importantes.

Tabela 55 - CORRELAÇÃO DOS FATORES DA ESCALA COM OS ITENS A E N DO QC13

			Item A	Item N
Spearman's rho	INTENTS	Correlation Coefficient	**,205****	**,234****
		Sig. (2-tailed)	**,003**	**,000**
		N	298	298
	MANEJO	Correlation Coefficient	,112*	,124**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	298	298
	EMOÇÕES	Correlation Coefficient	-,107**	-,150*
		Sig. (2-tailed)	,000	,015
		N	266	266
	PERSUASÃO	Correlation Coefficient	,007	,017
		Sig. (2-tailed)	,909	,787
		N	266	266
	VICARIAS	Correlation Coefficient	,064	,086
		Sig. (2-tailed)	,296	,160
		N	266	266
	DIRETAS	Correlation Coefficient	**,000**	,017
		Sig. (2-tailed)	**,214**	,788
		N	266	266

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

REGRESSÃO 01

Após verificar as correlações, finalizamos a análise dos dados com regressões lineares, buscando sintetizar os fatores importantes para o estudo. O procedimento escolhido foi o Stepwise (SPSS, 2007), pois a intenção das regressões não é avaliar o poder de predição e explicação das variáveis, mas sim escolher as mais importantes para justificar as diferenças levantadas nos blocos anteriores. Desta forma, o índice Rquadrado não precisa ser muito elevado, pois iremos dentre todos os resultados listar as diferenças que se apresentam como mais importantes. Foi feito o procedimento com a média geral da escala de auto-eficácia docente com as variáveis: idade (simples e não os agrupamentos, valores brutos dos participantes), gênero, tempo de atuação docente em EF, preferência pela área de EFA e os itens QC1 (atuação presente ou passada em EFA), QC2 (fatores de adesão à EFA) e QC4 (percepção das competências).

Observando as tabelas anteriores, dentre estas variáveis, a diferença nas médias da escala A é melhor explicada pelos itens tempo de atuação, fator de adesão à EFA sendo o interesse pessoal, aqueles indivíduos que afirmam possuírem as competências necessárias para trabalhar em EFA, apontando um fator Rquadrado= 0,125, ou seja, explicando que o conjunto destes fatores explica a 12,5% da regressão. Estas características associadas explicam 12,5% das diferenças entre as médias na escala A.

Para a escala B, adotando os mesmo procedimentos, não houve resultados significativos.

REGRESSÃO 02

Como já mencionado, a partir das análises do bloco 03, optamos por realizar um conjunto de regressões lineares, de forma a verificar, quais das variáveis que apresentaram diferenças significativas são as mais importantes para a explicação das variáveis dependentes. Utilizou-se o procedimento Stepwise que adiciona e/ou retira variáveis do modelo até obter o melhor ajuste. A seguir são apresentados os resultados das variáveis que apresentaram resultados significantes (tabela 56 e 57).

Tabela 56 – ANOVA e Sumário do modelo

Fonte	SQ	gl	MQ
Modelo	151,470	4	37,868
Resíduo	584,603	270	2,165
Total	736,073	274	

F	17,489
p-value	<0,001
R-Quadrado	0,206
R-Quadrado ajustado	0,194
Erro padrão	1,47146

Tabela 57 – Coeficientes

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro padrão	Beta	t	p-value
Constante	,991	,753		1,316	,189
A23	,365	,112	,200	3,247	,001
A07	,418	,103	,228	4,072	,000
B01	,306	,095	,178	3,232	,001
A22	,197	,092	,128	2,148	,033

Como o R-quadrado ajustado tem valor de 0,194, podemos dizer 19,4% da variável média do escore da motivação é explicada pelas respostas nas assertivas A23, A07, A22 e B01: *implemento de estratégias alternativas/ responder questionamentos difíceis dos alunos/ auxiliar a família dos PCNEs/ experiências vividas que interferem na capacidade para ensinar*. Como os coeficientes padronizados são todos positivos, maiores escores nestas assertivas implicam em maior média na motivação, sendo que o impacto da A07 é maior, visto que seu coeficiente padronizado é maior.

Outro fator passível de inferências interessantes ao contexto da EFA é a questão da maior proximidade com familiares em virtude das necessidades especiais e do apoio necessário por parte dos familiares em atividades na EFA. O professor realmente estabelece maior vínculo com os elementos de apoio familiar e social da PCNE.

REGRESSÃO 03

Numa terceira regressão, utilizamos como variável dependente a média da escala de motivação das assertivas likert de 6 pontos do QAAM. Como variáveis independentes utilizamos as assertivas 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 22 e 23 da escala A e as assertivas 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15 e 16 da escala B.

Utilizou-se o procedimento Stepwise que adiciona e/ou retira variáveis do modelo até obter o melhor ajuste. A seguir são apresentados os resultados das variáveis que apresentaram resultados significantes (tabela 58 e 59).

Tabela 58 – ANOVA e Sumário do modelo

Fonte	SQ	gl	MQ
Modelo	16,849	3	5,616
Resíduo	96,085	271	,355
Total	112,934	274	

F	15,840
p-value	<0,001
R-Quadrado	0,149
R-Quadrado ajustado	0,140
Erro padrão	0,59545

Tabela 59 – Coeficientes

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro padrão	Beta	t	p-value
Constante	2,914	,263		11,096	,000
A16	,136	,047	,181	2,884	,004
A15	,132	,040	,201	3,306	,001
A07	,111	,042	,155	2,656	,008

Como o R-quadrado ajustado tem valor de 0,140, podemos dizer 14,0% da variável média do escore do conjunto total das escalas QAAM é explicada pelas respostas nas assertivas A15, A16 e A07: *capacidades para acalmar alunos perturbadores/ estabelecer um sistema de gerenciamento de aula/ responder a questionamentos difíceis por parte dos alunos*. Como os coeficientes padronizados são todos positivos, maiores escores nestas assertivas implicam em maior média no conjunto de escalas QAAM, sendo que o impacto da A15 é maior, visto que seu coeficiente padronizado é maior.

Estas assertivas apresentadas como as mais relacionadas aos elevados níveis estão praticamente associadas ao fator manejo de classe, ou seja, na EFA um dos aspectos importantes de observação para a motivação do professor pode ser a capacidade de lidar com a diversidade humana e as diferenças entre os alunos, que se torna um desafio ao docente.

REGRESSÃO 04

Nesta regressão, utilizamos como variável dependente a média da escala A, tiradas as médias de todas as assertivas de A01 a A24 da escala A. Como variáveis independentes utilizamos as assertivas 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15 e 16 da escala B. Utilizou-se o procedimento Stepwise que adiciona e/ou retira variáveis do modelo até obter o melhor ajuste. A seguir são apresentados os resultados das variáveis que apresentaram resultados significantes (tabela 60 e 61).

Tabela 60 – ANOVA e Sumário do modelo

Fonte	SQ	gl	MQ
Modelo	8,562	4	2,140
Resíduo	67,499	261	,259
Total	76,061	265	

F	8,276
p-value	<0,001
R-Quadrado	0,113
R-Quadrado ajustado	0,099
Erro padrão	0,50855

Tabela 61 – Coeficientes

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro padrão	Beta	t	p-value
Constante	4,136	,226		18,269	,000
B01	,098	,033	,172	2,939	,004
B13	,099	,028	,206	3,463	,001
B07	-,049	,023	-,135	-2,092	,037
B09	-,044	,022	-,128	-1,979	,049

Como o R-quadrado ajustado tem valor de 0,099, podemos dizer 9,9% da variável média do escore escala A é explicada pelas respostas nas assertivas B01, B07, B09 e B13: *experiências vividas importantes interferem na capacidade para ensinar/ comentários que desvalorizam a prática docente/ erros cometidos na atuação/ situações desafiadoras ou que despendem maior esforço docente*. Como os coeficientes padronizados das assertivas B01 e B13 são positivos, maiores escores nestas assertivas implicam em maior média na escala A. Por outro lado, os escores das assertivas B07 e B09 são negativos, indicando que quanto maior o escore nestas, menor o escore na escala A. O maior impacto é da assertiva B13, visto que seu coeficiente padronizado absoluto é maior. Ou seja, as situações desafiadoras servem como “mola propulsora” para as convicções do professor e para seu motivo de realização na profissão, associadas às experiências vividas, diretas e de sucesso, uma vez

que erros e situações que não tragam o resultado esperado interferem negativamente, juntamente com comentários negativos a respeito das capacidades dos docentes.

Pode-se inferir que, embora não sendo o foco principal de destaque do trabalho, podemos entender que a fonte de persuasão verbal e social é muito influente principalmente na profissão do educador, uma vez que atualmente observa-se um pequeno descrédito e falta de valorização social do professor. Isto, agregado à importância que Bandura (1986, 1997) dá aos aspectos sociais e as influências de terceiros na aprendizagem social e observacional, um feedback pejorativo ou uma avaliação negativa pode prejudicar os níveis de auto-eficácia docente e também afetam o processo motivacional pessoal do professor.

REGRESSÃO 05

Nesta regressão, utilizamos como variável dependente a média da escala B. Como variáveis independentes utilizamos as assertivas 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 22 e 23 da escala A. Utilizou-se o procedimento Stepwise que adiciona e/ou retira variáveis do modelo até obter o melhor ajuste. A seguir são apresentados os resultados das variáveis que apresentaram resultados significantes (tabela 62 e 63).

Tabela 62 – ANOVA e Sumário do modelo

Fonte	SQ	gl	MQ
Modelo	5,338	2	2,669
Resíduo	117,192	263	,446
Total	122,530	265	

F	5,990
p-value	0,003
R-Quadrado	0,044
R-Quadrado ajustado	0,036
Erro padrão	0,66753

Tabela 63 – Coeficientes

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	**Erro padrão**	**Beta**	**t**	**p-value**
Constante	4,289	,303		14,172	,000
A08	,163	,052	,200	3,167	,002
A09	-,117	,052	-,142	-2,259	,025

Como o R-quadrado ajustado tem valor de 0,036, podemos dizer que apenas 3,6% da variável média do escore da escala B é explicada pelas respostas nas assertivas A08 e A09: *estabelecimento de rotinas para manutenção das atividades/ ajudar os alunos a darem valor à aprendizagem*. Como o coeficiente padronizado da assertiva A08 é positivo, maiores escores nesta assertiva implicam em maior média na escala B. Por outro lado, o escore da assertiva A09 é negativo, indicando que quanto maior o escore nesta, menor o escore na escala B. O maior impacto é da assertiva A08, visto que seu coeficiente padronizado absoluto é maior.

Ou seja, o manejo e controle da classe deve ser um fator a ser mais discutido nas capacitações em EFA, pois a diversidade humana e os conflitos que podem aparecer em classe precisam ser mediados pelo docente.

Já a questão da valorização na aprendizagem pode incidir nas fontes de formação da auto-eficácia docente pois a observação do aprendizado e da valorização do processo pelos alunos passa a ser fundamental para os julgamentos a respeito do processo e das estratégias didáticas adotadas pelo docente.

Embora em alguns relatos após a coleta de dados, muitos respondentes tenham discorrido a respeito de como são mais valorizados na EFA, tanto pelos alunos PCNEs, quanto pelos pais, colegas e familiares, indicando este ser também um diferencial ao profissional de EFA, já apontado em Venditti Jr (2005), o item aponta para maiores aprofundamentos nas relações a respeito da avaliação do processo inclusivo e sua efetividade na assimilação dos conteúdos, pois é preciso verificar se o processo de aprendizagem está sendo realmente eficiente.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Sim, sou um sonhador. Sonhador é quem consegue encontrar o próprio caminho ao luar e, como punição, vê o alvorecer antes do resto do mundo (OSCAR WILDE)

Esta pesquisa encerra uma longa jornada temporal, porém a busca pelo conhecimento é uma aprendizagem permanente, constante e complexa. A trajetória, iniciada em meados de 2003, começando com as inquietações do mestrado (2003-2005) em Educação Física (EF), partindo para uma segunda etapa de aprofundamento entre 2005 e o presente ano (2010), contempladas neste doutorado em Educação Física e Sociedade, apenas suscita o interesse por mais pesquisa na temática escolhida.

É muito interessante observar que Bandura (1977) já havia utilizado o termo auto-eficácia para descrever a "*convicção que um indivíduo necessita para realizar com êxito a conduta necessária que leva a um determinado resultado*". No caso desta pesquisa, podemos nos apropriar destas idéias, associadas à TSC e à Agência Humana, para compreender melhor a atividade docente em EFA e observar como estas convicções atuam e influenciam na motivação docente e na atuação em EFA.

Nesta pesquisa, acredito que a discussão da auto-eficácia para a prática docente e educativa alcançou os objetivos propostos e confirmou as hipóteses norteadoras da pesquisa, atingindo o amadurecimento teórico necessário para a fundamentação dos dados coletados e analisados.

Observando a obra, podemos inferir que o constructo da auto-eficácia pode exercer a função de mediação da motivação do professor, levantado na hipótese 02, além de que as aproximações teóricas do constructo com a Teoria da Motivação para a Realização permitem a incorporação do conceito da auto-eficácia juntamente com as outras componentes teóricas: nível de aspiração, atribuição causal e normas de referência (hipótese 03). A hipótese 01 também pode ser contemplada no que tange às especificidades de estudos da auto-eficácia docente para o contexto da EFA.

Os referenciais teóricos e a análise dos dados dão ênfase para a importância

dos mecanismos cognitivos internos e apontam a necessidade de maior aprofundamento na TSC para a nossa área investigativa: a EF.

Outro apontamento é de que a motivação do professor de EFA está atrelada à motivação dos alunos e é necessário que o profissional de EF saiba fazer interpretações e inferências a respeito do processo motivacional para que possa se auto-regular e motivar-se no dia-a-dia docente, principalmente no que diz respeito aos planejamentos e avaliações do desempenho dos discentes.

Observou-se também que se faz necessário fomentar mais discussões e aprofundamento da aplicação da auto-eficácia para a atuação docente na pedagogia do movimento e, mais especificamente, dentro do ambiente das atividades dirigidas ao público de pessoas com deficiência: no universo da EFA, em virtude da escassez de pesquisas e das peculiaridades deste contexto e das características dos grupos de PCNEs.

O trabalho se apresenta importante não apenas pela proposta teórica associativa das duas teorias, mas também porque contempla a área de EFA, sendo um diferencial de atuação específico, como já mencionado, além de trazer à guisa de discussão o fator motivacional do professor de EF.

Aspectos estes destacados sobremaneira pela Banca Julgadora da defesa, que atestou o ineditismo, o desafio na junção das linhas teóricas e os resultados coletados com aspectos interessantes a serem observados na especificidade da EFA. [27]

Percebendo a interface e a importância da compreensão destes fenômenos psicológicos e seus aspectos no comportamento, pode-se pensar em uma prática docente mais sistematizada e compreendida como integrante do processo de formação acadêmica e profissional.

É preciso entender que os aspectos psicológicos, dentre eles a auto-eficácia, podem ser também facilmente observáveis na atuação docente, apresentando

[27] Há que se reconhecer a complexidade do constructo e conceituação da auto-eficácia para a atuação docente, podendo-se pensar que se fosse utilizada simplesmente a teoria relacionada e centrada apenas neste constructo, mas o grande desafio e curiosidade epistemológica foi o desenvolvimento do tema relacionado à TSC e melhor compreensão da Agência Humana, além de entender a auto-eficácia como um constructo dentro da teoria da Motivação para a Realização, que permitiu as análises e possíveis correlações desta obra.

especificidades e necessidade de pesquisas e estudos específicos dentro de nossa área de atuação, para diferentes contextos e objetivos.

Muitas das dúvidas e limitações surgidas no Mestrado (VENDITTI JR, 2005) foram superadas e provavelmente houve um avanço metodológico e teórico. Ora, se estudamos expectativas e motivação, pode-se dizer que as etapas e os prazos são unicamente superações que estimulam a mais estudos e pesquisas, abrindo outras possibilidades de aplicação e direcionamento dos estudos futuros.

Dada a conceituação e considerações correlatas sobre auto-eficácia apresentadas no trabalho final e os resultados sobre estudos que investigaram auto-eficácia docente (VENDITTI JR, 2005; IAOCHITE, 2007 e ROCHA, 2009), parece-nos evidente que é preciso continuar investigando o tema, pois inerente a ele existem, além da relevância teórica e metodológica, as implicações educacionais decorrentes dos resultados encontrados nesta área de investigação.

E, lembrando do alerta de que a percepção de auto-eficácia é dirigida a um contexto específico é preciso envidar esforços de estudo em diferentes áreas de atuação docente para que possamos trabalhar pela identificação de aspectos similares relacionados à auto-eficácia de professores de modo geral, bem como compreender as nuances e especificidades dos diferentes grupos docentes.

A escolha dos referenciais teóricos da TSC e da Motivação para a Realização colaborou muito para os resultados da pesquisa e para as superações mencionadas.

Conforme já afirma Rocha (2009), existe uma grande variedade de investigações recorrendo ao constructo da auto-eficácia para buscar complexas relações e reflexões. Seus enfoques são distintos, mas as possibilidades da auto-eficácia sendo compreendida para a área educacional permitem que os professores desenvolvam outras maneiras de enfoque dos processos de ensino e aprendizagem.

Outra questão importante é a necessidade de se compreender os processos cognitivos para a educação e a questão central das crenças, convicções e capacidades fundamentais da TSC na agência humana do próprio professor/ docente/ educador.

Outro tópico, passível de maiores discussões diz respeito às questões a respeito dos valores, tais como disciplina, compromisso docente e discente, respeito, apoio e cooperação, além da responsabilidade, co-educação e aspectos inclusivos, que permeiam os atuais processos de ensino.

No Brasil, algumas iniciativas dentro da área educacional começam a permitir que se comece a obter pesquisas e publicações condizentes com a realidade e características ambientais do próprio país.

Dentro da própria instituição, dentro da Universidade Estadual de Campinas, podemos perceber estas possibilidades de estudos e a aplicabillidade desta teoria para a compreensão dos aspectos presentes nos trabalhos do Grupo NEAPSI (Núcleo de Estudos Aplicados em Psicologia) da Faculdade de Educação, com excelentes trabalhos supervisionados pelas Profas. Dra. Roberta Gurgel Azzi e Dra. Soely Polydoro. Um diferencial do presente estudo se encontra no contexto pesquisado que é a docência e atuação em EFA.

Um fator intrigante era a dúvida de que a auto-eficácia em EFA era o foco da pesquisa ou a área que se buscava estudar, sendo entendida apenas como contexto. Ficamos com a questão do contexto, pois a possibilidade da EFA é uma das possibilidades de atuação do profissional de EF, mas que apresenta diversas peculiaridades e características diferenciadas. Algumas delas foram descritas e levantadas nas discussões.

As indagações iniciais foram amplamente respondidas, mas não totalmente. Ao serem respondidos alguns aspectos, suscitam novas indagações e outras possibilidades de estudo. As problemáticas principais se encontram na hipótese 01 e 03, que apontam, respectivamente, para a questão da especificidade da área de maneira acentuada com determinada hierarquia nas fontes de formação propostas por Bandura (1997), sendo que a outra indica a incorporação do constructo da auto-eficácia para a Motivação para Realização.

O estudo trouxe de maneira serena e em virtude de alguns limitadores, alguns indícios pontuais de que possa haver especificidade levantada no início da pesquisa para a área de EFA, mas seria preciso construir também e validar um

instrumento mais específico para o contexto da EFA, considerando as características e nuances no atendimento de cada grupo de deficiências.

O instrumento, mesmo trazendo resultados importantes poderia ser mais específico e adaptado ao profissional de EFA, além de que poderia comparar os níveis de auto-eficácia entre diferentes atuações no contexto inclusivo, ou seja, para cada tipo de atendimento e grupo de PCNEs podem existir diferenciais interessantes na construção das convicções de auto-eficácia.

Uma das hipóteses e um dos objetivos era compreender a formação das fontes de construção da auto-eficácia docente em EFA. A pesquisa confirmou a importância e força das componentes de experiências diretas ("mastery experiences" ou "experts performances"), sendo a principal e mais potente fonte de formação das crenças do professor.

Esta fonte é complementada pela experiência vicária, fator este fundamental no processo inclusivo atual e largamente abordado em estudo da área de EFA. Esta segunda fonte, associada à primeira pode nutrir as convicções dos professores de EFA, principalmente aqueles com pouco tempo de docência geral e ainda no início de carreira ou com faixas etárias mais baixas.

Aspecto interessante a ser mencionado é a questão da fonte de persuasão verbal e social, pouco abordada na literatura, em função da força das duas primeiras fontes, mas que ao menos neste estudo se mostrou importante para impulsionar e acelerar o processo de construção das convicções docentes, principalmente quando trabalhada em conjunto com as fontes de experiência direta e vicária.

Utilizou-se inclusive na proposta teórica a metáfora que a persuasão e os comentários ou influências sociais (dos alunos e/ou de colegas de profissão) pode "catalisar" os incrementos daquelas duas primeiras fontes.

Por fim, dentre as hipóteses desenvolvidas, a respeito de quais fatores seriam diferenciados para o contexto da EFA ou ainda como se construía a auto-eficácia para a docência em EFA, um fator muito chamativo neste estudo é a questão da quarta fonte, proposta por Bandura (1997): estados fisiológicos e emocionais (ou afetivos).

Estas fontes aparecem muitas vezes como significativas nas análises, mas não como sendo a principal fonte de formação, pois conforme já mencionado, realmente as duas primeiras fontes são fundamentais à auto-eficácia docente, mas pelo fato de o contexto de atuação em EFA necessitar maior paciência, cuidados especiais e favorecer uma proximidade maior entre o professor e os alunos com situação de deficiência, as relações interpessoais e os afetos ou aspectos emocionais surgiram como um possível diferencial (ou peculiaridade) neste contexto de atuação.

Esta relação interpessoal, levantada como peculiar no contexto da EFA, destaca a necessidade de conhecimento dos aspectos psicológicos e das questões sociais e afetivas, presentes no processo de aprendizagem.

Aqui frisamos a necessidade do contato e das relações sociais nos contextos de aprendizagem, que podem colocar em cheque muitas das propostas e novos paradigmas de tecnologia de informação e processos educacionais virtuais, nos quais a figura do professor e as fontes de informação podem ser outras, mas não suprem outras necessidades humanas, tais como as relações interpessoais e afetivas presentes no contexto da aprendizagem. Aqui se destaca a importância do diálogo, do contato e do relacionamento afetivo e motivacional entre o professor (docente ou educador) e o aluno(a).

Estes argumentos encontram subsídios de discussão inclusive nas teorias aplicadas neste trabalho, uma vez que o professor passa a ser fundamental no processo, pois é ele quem fornece os feedbacks ou reforçamentos comportamentais e atitudinais aos alunos.

E por que não dizer dos feedbacks e estímulos motivacionais, necessários para estimular a auto-regulação e a motivação intrínseca do aluno, presente no processo de Agência Humana e na Motivação para a Realização em EF e práticas corporais?

Seria necessário um enfoque mais específico para esta fonte, mas todos os resultados indicam esta diferenciação em relação a outras áreas de atuação dentro da EF, tanto em virtude dos resultados entre grupos, como também por meio de experiências e observações pessoais.

Ainda a respeito das questões emocionais, levantadas no trabalho, é preciso ressaltar também que existem aqueles professores que exatamente por não se sentirem emocionalmente capazes, também optam por nãao atuarem neste contexto, não somente em virtude das competências, podendo até apresentá-las, mas não desejam justamente por convicções subjetivas e de extrema influência emocional, ao imaginarem situações de atuação com PCNEs e na EFA, nas quais possam não perceber que estejam aptos, capazes ou prontos para atuarem com estas demandas.

Em virtude do estado emocional aparecendo diversas vezes, é importante mencionar a proposta de Maddux (1995), que diferentemente do autor original da auto-eficácia, propõe a constituição do constructo a partir de 06 (e não apenas 04 fontes como em Bandura) fontes de formação das convicções de auto-eficácia, sendo que um dos aspectos de seu modelo teórico é a separação de estados fisiológicos, mais orgânicos e viscerais destes estados emocionais, dando valor a esta fonte e valorizando as questões afetivas e emocionais.

Estes estados emocionais, sendo isolados nesta proposta, podem explicar as nuances e a necessidade da relação interpessoal para o professor e aluno na EFA, além de contribuir no processo motivacional de ambos, devido à variedade de elementos emocionais e sua associação inclusive com os aspectos como satisfação, necessidades pessoais, alegria e prazer de realização.

Uma das proposições desta tese é a questão de aprofundamento de estudos que considerem a auto-eficácia com estas 06 fontes de formação, permitindo espaços de discussão e análises a respeito deste modelo teórico e sua efetividade na predição de comportamentos e contextos de aplicação da auto-eficácia.

Talvez esta seja uma característica diferenciada do estudo, mesmo considerando o autor fundamental desta obra sendo Albert Bandura, desenvolvendo o constructo da auto-eficácia e suas 04 fontes, a proposta das 06 fontes parece corroborar com a necessidade de se enfatizar o elemento dos estados emocionais dentro da auto-eficácia docente.

Projeções deste estudo poderiam trazer a discussão da importância da fonte de estados emocionais e afetivos, diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

O fator afetividade mostrando-se altamente significativo e de importância no contexto da EFA, envolve desde a empatia pelo aluno com deficiência, a compreensão de suas necessidades, seus anseios, seu ritmo e intencionalidade; até o apoio emocional, tanto do docente que vai se deparar com situações desafiadoras e dificuldades, até a estrutura familiar e do próprio indivíduo com deficiência.

Ainda tratando das fontes e dos níveis de auto-eficácia, algumas características de nossos sujeitos merecem ser destacadas aqui como fatores altamente importantes e significativos na diferenciação dos níveis de auto-eficácia, principalmente relacionados às experiências diretas de rendimento, que são a idade cronológica, o tempo de atuação em docência em EF, os fatores de escolha da área de EFA e as percepções da competência.

Segundo Maddux (1995, p. 27),"a origem e os efeitos da percepção do controle percebido e os indicadores para mudanças de comportamento, ajustes e adaptações estão intimamente ligados à auto-eficácia", que funciona como mediadora das tomadas de decisão e pode predizer diversos padrões comportamentais.

Tratando agora da relação entre auto-eficácia e motivação do professor de EFA, a crença de auto-eficácia se apresentou fortemente ligada a aspectos da motivação e principalmente à proposta teórica de que a auto-eficácia pode ser mais um componente dentro da teoria do Motivo de Realização, sendo aplicada à docência em EFA.

A partir da integração entre as duas correntes teóricas das temáticas desta obra, pode-se abrir espaço para pesquisas e estudos dentro de uma nova fundamentação e proposta teórica integrada, fornecendo mais compreensão a respeito da auto-eficácia e reconhecendo os mecanismos cognitivos em teorias externas ao núcleo primordial da Teoria Social Cognitiva (TSC).

Um dos desafios desta tese era a busca de estabelecimento entre duas teorias por si distintas, mas que possuíam intensa correlação entre constructos. O arcabouço teórico da TSC, trazendo a perspectiva da agência humana, sendo observada na formação de um professor de EFA autônomo, ativo e que sofre interferência e interfere na tríade do determinismo recíproco, através de aspectos pessoais, ambientais e comportamentais, permitiu encontrar e apresentar consistentes relações entre estas teorias.

O uso do conjunto dos instrumentos permitiu a ampliação do escopo conquistado no mestrado, permitindo novas interpretações e complementando as hipóteses não respondidas com o trabalho de Mestrado (VENDITTI JR, 2005).

Um diferencial entre as pesquisas do Mestrado e do Doutorado foram:

a) o aumento do banco de dados e a busca por sujeitos com experiência em EFA (de 44 sujeitos no mestrado para 311 nesta pesquisa); e

b) a complementação da Escala de Auto-eficácia do Professor (POLYDORO e COLABORADORES, 2004) com a Escala de Fontes de Auto-eficácia (IAOCHITE, 2007), que facilitaram associações entre níveis de auto-eficácia com as avaliações a respeito da importância de cada fonte na composição da auto-eficácia dos professores entrevistados.

Mesmo assim, talvez um instrumento mais distribuído em formato de escala likert, mas que contemplasse mais as fontes de formação da auto-eficácia de modo mais equilibrado talvez inclusive apresentasse maiores indicativos nas questões dos estados emocionais, que infelizmente possuíam poucas assertivas que o representassem, dente as 16 da escala B (IAOCHITE, 2207).

Os resultados obtidos para o contexto da EFA podem ser ampliados e aplicados na formação em EF, pois o profissional que irá trabalhar em EFA é o profissional que se formou ou formará em EF, sem contar que as competências necessárias para os docentes em EFA precisam ser componentes do professor de EF em geral.

Vale também destacar que o trabalho é importante no que tange a discussão a respeito da motivação docente em EFA, sendo um contexto atual e extremamente importante, dadas suas possibilidades de inclusão social da PCNE,

mas que ainda carece de pesquisas relacionadas ao perfil e às competências necessárias ao profissional de EF para atender a esta demanda social.

Implicações do estudo

A proposta de novas análises com a consistência estatística quantitativa não é novidade em estudos que envolvam a auto-eficácia e instrumentos psicométricos (escalas likert).

Uma tentativa que não foi finalizada era neste mesmo estudo termos a continuidade da análise dos dados quantitativos, buscando complementações qualitativas. Isto se daria buscando, a *posteriori*, entrevistar os sujeitos e obter um conteúdo qualitativo.

Talvez a análise de conteúdo fosse uma metodologia interessante para novos aprofundamentos na pesquisa, trazendo complementos e subjetividades no discurso dos próprios participantes.

Em virtude do escasso tempo para conclusão e da ampla análise quantitativa que o estudo despendeu não foi possível de ser realizada. Já existem possibilidades de continuidade desta pesquisa e estudos futuros que integrem análises quanti-qualitativas possam ser uma nova linha de pesquisa dentro da Universidade. Poderia surgir uma linha de pesquisa dentro dos estudos que envolvem as temáticas da auto-eficácia e motivação docente.

Além disso, o uso das 06 fontes pode trazer diferentes formas de compreensão e análise do constructo da auto-eficácia. Outra possibilidade, dentro destas perspectivas de estudos quanti-qualitativos talvez fosse comparar escalas que considerem a configuração clássica das 04 fontes (BANDURA, 1997) com a proposta de Maddux (1995) de 06 fontes de formação do constructo.

Dentro da problemática de pesquisa, havia a indagação não somente dos diferenciais a respeito da atuação em EFA, mas o questionamento das relações ou correlações da auto-eficácia com a teoria da Motivação para a Realização, que foi amplamente discutido, sendo esclarecidas algumas de suas fortes relações, principalmente no que tange a questão das escolhas profissionais, persistência e satisfação na carreira docente em EF em geral e especificamente em EFA.

Limitações do estudo

Se recorrermos à reciprocidade triádica da TSC; que permite compreendermos os fatores sociais, pessoais e comportamentais, é necessário, além de apontar os avanços e a intensificação do corpo teórico deste trabalho, também indicar novas possibilidades de pesquisas e a partir de agora e assumir algumas limitações do estudo.

A metodologia estatística é uma limitação pessoal que será necessária para compor minha auto-eficácia enquanto pesquisador quantitativo. Comprovou-se que há a necessidade de maiores aprofundamentos nos métodos estatísticos e nos procedimentos para análise de dados e melhor aproveitamento do banco de dados. É preciso envidar esforços para se adquirir maiores habilidades nos procedimentos estatísticos. O profissional de EF precisa ter mais familiaridade e autonomia no tratamento de dados. Mesmo com o apoio de uma excelente pesquisadora, professora e estatística de ciências humanas, a familiarização e o domínio de métodos estatísticos mostraram-se extremamente necessário para a finalização destas análises.

Alguns dos itens necessitariam ser mais trabalhados, por exemplo a questão do desempenho dos alunos em EFA, as percepções dos professores de EFA a respeito deste desempenho e suas relações com a auto-eficácia e expectativa de resultado. Maior aprofundamento acerca do constructo da auto-regulação e das expectativas de resultado possivelmente elucidariam mais a relação entre auto-eficácia com o nível de aspiração e as normas de referência, propostos na teoria do Motivo de Realização.

O instrumento de Fontes de Auto-eficácia (IAOCHITE, 2007) poderia ter sido mais relacionado com a teoria das 06 fontes de auto-eficácia, sem contar que muitas das assertivas, principalmente as escalas do QAAM necessitam (e apresentam dados interessantes quanto a isso) de validação e análise fatorial para que sejam aplicados em outros contextos de auto-eficácia e motivação docente. Mesmo assim, apresentaram elevados percentuais na regressão, explicando mais de 30% dos itens destacados na análise. Por isso, foram mantidas e consideradas nas análises.

Proposições e investigações futuras

Além do já mencionado intuito em dar-se prosseguimento a esta pesquisa, com etapas qualitativas, sugere-se que a proposta das 06 fontes de auto-eficácia seja apreciada para o âmbito da EF e da docência em EFA, sem contar a necessidade de se ampliar esta metodologia para outros contextos sociais e áreas de atuação dentro da EF, pois a motivação do professor mostrou-se altamente relacionada com a motivação dos alunos e ambas são fatores importantes no processo educacional.

Outras propostas talvez fossem o enfoque em estudar a eficácia no ensino e no sistema educacional, enfocando questões inclusivas e o que Bandura considera como Eficácia Coletiva (BANDURA, 1997).

A auto-regulação e a expectativa dos resultados na administração das competências docentes também pode ser uma fascinante área para novos estudos.

Enfim, finaliza-se esta jornada, com algumas inferências de que a área de EFA realmente apresenta nuances diferenciadas de outros contextos e que o referencial da auto-eficácia, embasado e apoiado na agência humana e na teoria social cognitiva (TSC) pode oferecer ótimas possibilidades para o professor de EF compreender as necessidades e seu processo motivacional.

As experiências diretas e a necessidade de se pensar em melhores maneiras de aprendizagem observacional incidem na importância do Estágio Supervisionado e das Práticas de Ensino. Esta idéia vem sendo defendida desde os estudos do Mestrado (VENDITTI JR, 2005) e em algumas instituições já tem se mostrado uma realidade efetiva na formação de profissionais com competência para atuação em EFA.

Poder-se-ia deixar reservada uma cota para estágios supervisionados em EFA ou práticas de ensino dirigidas a públicos com necessidades especiais, além de também ser reforçada a questão dos afetos e emoções no contexto da aprendizagem, que são os principais diferenciais motivacionais e da composição das fontes de auto-eficácia docente dos entrevistados.

Outras maneiras de se criar experiências de contato com PCNEs ainda na

formação talvez sejam as possibilidades de observação de outros colegas e docentes em EFA, cursos e capacitações, além de outras idéias que por exemplo já são realidades efetivas na FEF-Unicamp, com diversos projetos de extensão universitária que permitem situações e experiências tanto diretas quanto indiretas, permitindo também acessibilidade e oportunidades de convívio com grupos diversos de PCNEs em atividades e práticas corporais.

Pessoalmente, foi através do grupo GEPEAMA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Motora Adaptada), de iniciações científicas, estágios em instituições especializadas e das disciplinas vinculadas à questão dos esportes adaptados j;a na graduação que foi possível desenvolver algumas de minhas competências pessoais necessárias ao atendimento às pessoas com condição de deficiência, como já descrito na parte inicial da tese

Algumas instituições permitem estes exercícios de docência nestes projetos de extensão ou pesquisa, além de já reservarem em suas cargas de estágios supervisionados previstos no projeto pedagógico um espaço obrigatório de cumprimento dentro do contexto de EFA. Talvez estas iniciativas permitam a formação de um profissional de EF mais preparado e convicto para atuar em EFA.

Mas apenas isto não basta. Atualmente, o contexto inclusivo encontra um forte hiato de comunicação e troca de experiências que seria fundamental para o desenvolvimento do aluno PCNE, da área de EFA e dos profissionais da área da saúde e educação, participantes do processo inclusivo: o distanciamento entre as instituições especializadas que atendem grupos específicos de pessoas com deficiência e as escolas. É preciso mais contato e que uma complemente a outra, através de atuação integrada, troca de experiências, informações e conhecimento, para assim termos um processo inclusivo realmente eficaz, ou melhor, auto-eficaz.

Este é o grande desafio do profissional de EFA: trabalhar e compreender a diversidade humana, o convívio com as diferenças e a igualdade de oportunidades para os diversos contextos de nossa atuação.

A auto-eficácia e a motivação para realização podem ajudar neste processo e trazer interessantes compreensões a respeito dos fenômenos inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assunção. **Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos**. Cadernos de Psicologia, vol. 1, n.1, p. 3-44, 1996.

ANGELINI, A.L. **Motivação humana – o motivo de realização**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

ATKINSON, J.W.; FEATHER, N.T. **A Theory of achievement motivation**. New York, 1974.

AZEVEDO, Mario. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura**. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, 1997.

AZZI, Roberta. Gurgel.; POLYDORO, Soely Aparecido. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alinea, 2006.

BALBINO, Hermes Ferreira; OLIVEIRA, Eliel R. VENDITTI JR, Rubens. **Habilidades Psicológicas: procedimentos facilitadores no ambiente do treinamento esportivo**. In: IDE, B. N.; LOPES, C. R. ; SARRAIPA, M.F. (orgs.). *Fisiologia do Treinamento Esportivo:* força, potência, velocidade, resistência, periodização e habilidades psicológicas. São Paulo: Phorte, 2010, p. 261-274.

BANDURA. Albert. ***Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change***. Psychological Review, 84, p. 191-215, 1977.

BANDURA. Albert. ***Reflections on self-efficacy***. Advances in Behavioural Research and Therapy, 1, p. 237-269, 1978a.

BANDURA. Albert. ***The self system in reciprocal determinism***. American Psychologist, 33, p. 344-358, 1978b.

BANDURA. Albert. **Self-efficacy mechanism in human agency**. American Psychologist, 37, p. 122-147, 1982.

BANDURA. Albert. ***Recycling misconceptions of perceived self-efficacy***. Cognitive Therapy and Research, 8, p. 231-255, 1984.

BANDURA, Albert. **Social *foundations of thought and action: A social cognitive theory***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA. Albert. ***Human agency in social cognitive theory***. American Psychologist, V. 44, p. 1175-1184, 1989.

BANDURA. Albert. ***Social cognitive theory of self-regulation***. Organizational Behavior and Human Decision Processes, n. 50, p. 248-287, 1991.

BANDURA. Albert. ***On rectifying the comparative anatomy of perceived control: comments on "cognates of personal control***. In: Applied and and Preventive Psychology, v.1, p. 121-126, 1992.

BANDURA, Albert A. ***Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning***. Educational Psychologist, n. 28, 117-148, 1993.

BANDURA. Albert (Ed.). ***Self-efficacy in changing societies***. New York: Cambridge University Press, 1995.

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

BANDURA, Albert. ***Social cognitive theory: An agentive perspective***. Annual Review of Psychology, 2001, n. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, Albert. ***Guide for creating self –efficacy scales***. In: PAJARES, Frank; URDAN, T. (eds.) Self-efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, p. 307-338.

BANDURA, Albert; WALTERS, R.H. ***Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad***. Madrid: Alianza Editorial, 10.ª ed., 1990.

BANDURA, Albert A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRIOS, Fátima; LAGO; Laura M.; GARCIA, Miriam C.; MACHADO, Patrícia P.; VENDITTI JR, Rubens. **A motivação do profissional de Educação Física escolar e sua interferência na prática docente**. (Artigo de conclusão de curso – PEE) Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BIDDLE, S. ***Atribution research and sport psychology***. In: SINGER, R. et al. (Eds). *Handbook of research on sport psycology*. New York: Macmillan, 1993.

BLOCK, M.E.; PROVIS S.; NELSON, E. ***Including children with disabilities in regular physical education: the research base***. In: Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Reston, v. 65, p. 40-45, 1994.

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Orgs.). ***A motivação do aluno:*** **contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUSSEY, K.; BANDURA, Albert. ***Social cognitive theory of gender development and differentiation***. Psychology Review, 106, 676-713, 1999.

BZUNECK, José Aloyseo. **Crenças de auto-eficácia de professoras de 1.º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto**. Arquivos brasileiros de Psicologia, v.48, n.4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, José Aloyseo. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L. D. T. (Org.). Leituras de psicologia para formação de professores. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2000, p. 115-134.

BZUNECK, José Aloyseo. *O Esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno*. Londrina: **Revista Educação e Ensino, USF**. v. 6, n. 1, p. 07-08, jan/jun. 2001.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Crenças de eficácia de professoras: validação da escala de Woolfolk e Hoy**. Revista Psico-USF, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

CARMO, Apolônio Abadio. **Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes?** Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, ano 14 – Edição especial, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Pelos meandros da Educação Física**. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* C.B.C.E., 14(3), p. 119-125, MAI/1993, 1993.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola**. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, ano 4, 2002, p 26-30.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. São Paulo: Rocco, 1999.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. Andrade (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

DE LA PUENTE, M. **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

DE ROSE JR. Dante. (org). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
DE ROSE JR. Dante. (org). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2. ed., 2008.

DOBRANSZKY, Istvan.de Abreu. **Teoria Cognitiva Social: desafio à auto-eficácia na motricidade humana**. In: DOBRANSZKY, I. A.; MACHADO, A.A. Delineamentos da psicologia do esporte: evolução e aplicação. Campinas, 2000, p. 137-147.

DUDA, J. L. ***A Social. Cognitive approach to the study of achievement motivation in sport.*** In: SINGER, Robert et al. (Eds). *Handbook of research on sport psycology*. New York: Macmillan, 1993.

EAGLY, A. H; CHAIKEN, S. ***The Psychology of Attitudes***. Forth Worth: Harcourt Brace & Company, 1993.

FABIANI, Carla Andrea; VENDITTI JR, Rubens. **Educação física adaptada na formação universitária:** reflexões sobre a preparação do profissional de educação física para a atuação com pessoas com necessidades especiais. In: *Revista Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal*, SP, v. 9, n. 12, jan./jun. 2008– ISSN 1679-8678, 2008.

FALKENBACH, Atos Prinz (org**). Inclusão: perspectivas para as áreas da Educação Física, Saúde e Educação**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

FELTZ, Deborah.L.; CHASE, M.A. ***The measure of self-efficacy and confidence in sport***. In: DUDA, J.L. (ed.). Advances in Sport and Exercise Psychology measurement. Purdue: Book Crafters, 1998.

FLAVELL, J. H. ***Metacognitive development***. In: SCANDURA, J.M.; BRAINERD, C.J. Structural-process theories of complex human behavior (pp.213-245) Alphen a.d. Rijn, Netherlands: Sijithoff and Noordhoff, 1978.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática Corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia : saberes práticos à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Coleção Leitura. 24ª edição.

GAITH, G., SHAABAN, K. ***The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics***. Teaching and Teacher Education, v.15, n. 5, p. 487-496, 1999.

GARCIA-RENEDO, Monica; LLORENS, Susana; SALANOVA, Marisa; CIFRE, Eva. ***Antecedentes afectivos de La autoeficacia entre professores: diferenciales individuales***. In: SALANOVA, Marisa; GRAU, Rosa; MARTÍNEZ, Isabel M.; CIFRE, Eva; LLORENS, Susana; GARCÍA-RENEDO, Monica. (Eds.). *Nuevos horizontes en La investigación sobre La autoeficacia*. Castello de La Plana: INO reproduciones S A, Publicacions de La Universitat Jaume, 2004, p. 244-254.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GEORGE, T. R.; FELTZ, Deborah. L. ***Motivation in sport from a collective efficacy perspective***. International Journal of Sport Psychology, 26 (1), p. 98-116, 1995.

GIBSON, S. DEMBO, M.H. ***Teacher efficacy: a construct validation***. Journal of Educational Psychology, v.76 (4), p. 569-582, 1984.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

GORGATTI, Márcia Greguol; DA COSTA, Roberto Fernandes. ***Atividade física adaptada:*** **qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** 1.ed. Barueri - São Paulo: Manole, 2005.

GUIMARÃES, Sueli E. R.; BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. **Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação**. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasilia, Jan-Abril 2003, vol. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

HECKHAUSEN, H. ***Motivation und handeln****.* Berlim: Spriger, 1980.

HENSON, R.K. ***Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas***. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas, January, 2001a.

HENSON, R.K. ***The effects of participation in teacher research on teacher efficacy***. Teaching and Teacher Education, v.17, n.7, p. 819-836, 2001b.

HUNTER, M. **Teoria da motivação para professores**. Petrópolis: Vozes, 1976.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Aderência ao exercício e crenças de auto-eficácia**. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida J. *Auto-eficacia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 127-148.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. **Escala de Fontes de Auto-eficácia**. *Material disponibilizado pelos autores, 2007.*

JAGACINSKI, C.M.; NICHOLLS, J.G. ***Reducing efort to protect perceived ability: "They'd do it but wouldn't"***. *Journal of Educational Psychology*, n.82, p.15-21, 1990.

KAGAN, D.M. ***Implications of research on teacher belief***. Educational Psychologist, v.27(1), p. 65-90, 1992.

KIEFFER, K.M.; HENSON, R.K. ***Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy***. Paper presented at Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, April, 2000.

KOBAL, Marília C. **Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

LIDDOR, Ronnie; BAR-ELI, Michael. ***Sport Psychology: linking theory and practice***. Morgantown: FitInfoTech, 1999.

LIMA, L. M. S. **Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: Escola de Educação Física, USP. Vol.6, n.1, p.148-162, jan/jun.1992, 1992.

LIMA, Sergio Ricardo Cavalcante. **História da educação física adaptada**. TCC/ UNICAMP, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1993.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima; DUARTE, Edison. ***Atividade física para pessoas com necessidades especiais:*** **Experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2003.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. ***Educação física adaptada:*** **proposta de ação metodológica para formação universitária**. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

MACHADO, Afonso Antônio. (org.). **Psicologia do Esporte: temas emergentes I**. Jundiaí: Ápice, 1997.

MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). **Avaliação Psicológica: formas e contextos**. Braga (Portugal): Psiquilíbrios, Setembro/2004, volume X (ISBN: 972-97388-3-1), 2004, p. 330 – 337.

MADDUX, James.E.(org.) ***Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research, and application***. New York: Plenum Press, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom/Senac, 1997.

MANZO, L. ***Enhancing sport performance: the role of confidence and concentration***. In: SILVA, J.M.; STEVENS, D.E. *Psychological Foundations of Sport*. Boston (USA): Allyn & Bacon, 2002, p. 247-271.

MARTÍNEZ, Isabel M. ***Autoeficacia aplicada al trabajo y a las organizaciones***. In: SALANOVA, Marisa; GRAU, Rosa; MARTÍNEZ, Isabel M.; CIFRE, Eva; LLORENS, Susana; GARCÍA-RENEDO, Monica. (Eds.). *Nuevos horizontes en La investigación sobre La autoeficacia*. Castello de La Plana: INO reproduciones S A, Publicacions de La Universitat Jaume, 2004, p. 178-186.

McAULEY, E.; MIHALKO, S.L. ***Measuring exercise-related self-efficacy***. In: DUDA, J.L. (editora). A*dvances in Sport and Exercise Psychology measurement*. Purdue: Book Crafters, 1998.

MIGUEL, Juliana; MACIEL, Priscila Amanda. **Reflexões e perspectivas a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação física escolar**. 2008. 52f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas, Campinas, 2008.

MIGUEL, Juliana; MACIEL, Priscila Amanda; VENDITTI JR, Rubens. **Reflexões a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em aulas de Educação Física Escolar: concepções e formação profissional**. In: EFDEPORTES - Revista Digital, Buenos Aires, Año 14, nº 131, Abril de 2009, 2009, [s.p.].

MITLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MONTANS, Daniela; VENDITTI JR, Rubens. **Atividade Motora Adaptada para Deficientes Visuais: experiências com a Natação em Instituições Inclusivas**. In: EFDEPORTES - Revista Digital, Buenos Aires, Año 15, nº 150, Novembro/2010, 2010, [s.p.]. (NO PRELO).

MÜLLER, Renata Pessagno. **Um estudo da auto-eficácia dos professores na fase de escolarização fundamental e sua contribuição para a educação física escolar e o esporte**. 2002. 29 p. Monografia (graduação em Educação Física)- Faculdade de Educação Física- Unicamp, Campinas, 2002.

MÜLLER, U. **Percepção do clima motivacional nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, 1998.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAVARRO, Leonor. Prieto. ***La autoeficacia em el contexto acadêmico: exploración bibliográfica comentada***. Retirado em 19 de junho de 2004 do site: http://emory.edu/EDUCATION/mfp/pietro.pdf, 2004.

NAVARRO, Leonor Prieto. ***Autoeficacia del profesor universitário: eficácia percibida y pratica docente***. Madrid: Narcea Edicciones, 2007.

NERI, Anita. Liberalesso. **Conceito de auto-eficácia na teoria social cognitiva de Bandura:** *Texto elaborado a partir de "Self-Efficacy". Cap. 09 do livro de A.*

Bandura- Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986 (apostila-xerox), 2000.

NICHOLLS, J.G. ***Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance****. Psychological Review*, n.91, p.328-346, 1984.

NITSCH, Jurgen R. ***The action-theoretical perspective***. International Review for Sociology of Sport, 1985, p. 263-281.

NITSCH, Jurgen R. ***Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie***. In: GABLER, H.; NITSCH, J.R.; SINGER, R. *Einführung in die Sportpsychologie.* Tomo 1. Grundthemen. Schorndorf: Hofmann, 1986.

NITSCH, Jurgen R. ***The organization of motor behavior: an action-theoretical perspective***. In: NITSCH, J.R.; SEILER, R. (Eds.). *Bewegungsregulation und motorisches lernen. Motor Control and Motor Learning* (p. 3-21). Sankt Augustin: Academica, 1994.

NITSCH, Jurgen R. ***Ecological approaches to Sport Activity: A commentary from an action theoretical point of view***. *International Journal of Sport Psychoogy*, 40 (1),152-176, 2009.

NITSCH, Jurgen R.; ALLMER, H. ***Emotionen im Sport***. Köln: BPS, 1995.

PAJARES, Frank. ***Teacher´s belief and educational research: cleaning up a messy construct***. Review of Educational Research, v. 62 (3), p. 307-332, 1992.

PAJARES, Frank. ***Self-efficacy beliefs in academic settings***. Review of Educational Research, v.66, n.4, p.543-78, 1996.

PAJARES, F. ***Currents directions in Self-efficacy research***. Disponível em: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html. Acessado em 26/01/2004.

PAJARES, Frank. ***Overview of social cognitive theory and of self-efficacy***. Retreived month, day, year, from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html, 2002.

PAJARES, Frank. ***Overview of social cognitive theory and of self-efficacy***. Disponível em: http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html . Acesso em: 24/ 09/ 2003.

PAJARES, F. ***Currents directions in Self-efficacy research***. Disponível em: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html. Acessado em 26/01/2004.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. ***Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral***. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. Teoria social cognitive: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PAJARES, Frank; SCHUNK, D. H. ***Self and Self-believe in psychology and education****: An historical perspective*, 1997. Acesso em 09 de Junho de 2004, site: http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html

PAJARES, F.; SCHUNK, D.H. Self-***beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement***. 2001. Ablex Publishing, London. Disponível em http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff/passages.html

PALLA, A.C. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à proposta do ensino inclusivo**. 2001. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física-Unesp- Rio Claro, 2001.

PALMER, D.H. ***Sources of self-efficacy in a Science methods course for primary teacher education students***. Research in Science Education, v.36, n.4, p. 337-353, 2006.

PASQUALI, L. (org.) **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: Editora UnB, 1999.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. **Educação Física Adaptada: introdução ao universo de possibilidades**. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes. *Atividade física adaptada:* qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 1.ed. Barueri - São Paulo: Manole, p. 01-27, 2005.

POLYDORO, Soely; WINTERSTEIN, Pedro José; AZZI, Roberta G.; DO CARMO, Ana Paula; VENDITTI JR, Rubens. **Escala de auto-eficácia do professor de educação física**. IN: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). *Avaliação Psicológica: formas e contextos - vol. X*. ISBN: 972-97388-3-1. Psiquilíbrios Edições – Braga(Portugal), setembro, 2004, p. 330 – 337.

POY, Rosário; SEGARRA, Pilar; PASTOR, Maria Carmen; MONTAÑÉS, Susana; TORMO, Maria Pilar; MOLTÓ, Javier. ***Emoción, autoeficacia y cognición***. In: SALANOVA, M et al. *Nuevos Horizontes em la investigación sobre la autoeficacia*. Castello de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume, 2004, p. 81-88.

QUINO (Joaquim Salvador Lavado). **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 10. Ed.

RICHARDSON, R.J.; PERES, J.A.S.; WANDERLEY, J.C.V.; CORREIA, L.M.; PERES, M.H.M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICKMAN, Richard M.; ROBBINS, Michael A.; THORNTON, Billy; CANTRELL, Peggy. ***Development and validation of a physical self-efficacy scale***. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, vol. 42, n. 5, p. 891-900.

ROBERTS, Glyn C. ***Motivation in sport and exercise: Conceptual Constrains and Convergence***. In: ROBERTS, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Illinois: Human Kinetics, 1992.

ROBERTS, Glyn C. ***Motivation in Sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of Children***. In: SINGER, Robert et al. (Eds). *Handbook of research on sport psycology*. New York: Macmillan, 1993.

ROBERTS, Glyn C. ***Advances in Motivation in sport and exercise***. Illinois: Human Kinetics, 2001.

ROCHA, Márcia Santos. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. 210 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, 2009.

RODRIGUES JR., José Carlos. **Auto-eficácia e profissionais de educação física**. 2002. 39 p. Monografia (Graduação em Educação Física)- Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, novembro, 2002.

SACKS, Oliver. ***Um antropólogo em marte*: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia da Letras,1995.

SALANOVA, Marisa; GRAU, Rosa; MARTÍNEZ, Isabel M.; CIFRE, Eva; LLORENS, Susana; GARCÍA-RENEDO, Monica. (Eds.). ***Nuevos horizontes en la investigación sobre la Autoeficacia***. Castello de La Plana: INO reproduciones S A/ Publicacions de la Universitat Jaume, 2004.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do Esporte: teoria e aplicação prática**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária UFMG, 1995.

SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia**. Barueri: Manole, 2002.

SAMULSKI, Dietmar Martin. ***Selbstmotivierung im Sportunterricht***. Analyse von Selbstmotivierungsprozessen auf der Grundlage motivationspsychologischer

SAMULSKI, Dietmar. **Análise das técnicas de auto-motivação no esporte de rendimento**. Revista Brasileira de Ciência e Movimkento, 1988, 2: 33-38.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Editora e Publicações Brasil, 1980. Biblioteca Autores Célebres, n. 10.

SCHUNK, D.H. **Self-efficacy and academic motivation**. Educational Psychologist, v.26, n.3/4, p.207-31, 1991.

SCHWARZER, Ralph; SCHMITZ, Gerdamarie S. ***Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers***. In: SALANOVA, M. *et al*. *Nuevos horizontes en la investigación sobre el auto eficacia*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume/ INO S.A., 2004a, p. 229-236.

SCHWARZER, Ralph; SCHMITZ, Gerdamarie S. ***Perceived self-efficacy and teacher burnout: a longitudinal study in ten schools***. In: MARSH, H. W.; BAUMERT, J.; RICHARDS, G. E.; TRAUTWEIN, U. (Eds.*). Proceedings - Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* Australia: University of Western Sydney - SELF Research Centre, 2004. Retrieved December 17, 2004b, Accessed from http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Schwarzer_Schmitz.pdf .

SHAUGHNESSY, M.F. ***An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy***. Educational Psychology Review, v.16, n.2, june 2004.

SILVA, Afonsa Janaína. **A percepção de auto-eficácia do professor de educação física no processo de inclusão**. 2004. 26 f. Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2004. Relatório de iniciação científica PIBIC-CNPq.

SILVA, Afonsa J.; AZZI, Roberta G. **A Percepção de Auto-Eficácia do Professor de Educação Física no Processo de Inclusão**. In: XII Congresso Interno de

Iniciação Científica da Unicamp, 2004, Campinas. XII Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp, 2005 (pôster).

SILVA, Afonsa J., AZZI, Roberta Gurgel. **A percepção de auto-eficácia docente de Educação Física no processo de inclusão**. Relatório final (Iniciação Científica). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, 2004.

SILVA, Afonsa Janaína; AZZI, Roberta Gurgel; IAOCHITE, Roberto Tadeu; VENDITTI JR, Rubens. **Auto-eficácia percebida de professores de Educação Física em contextos inclusivos: um estudo inicial**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA e MOTRICIDADE HUMANA, IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, v.10, 2005, Rio Claro. *Anais...* Motriz, Rio Claro, v.11, n.1 (Supl.), p. 166.

SILVA, R. V. S; CARMO A. A. **Aspectos históricos e filosóficos da deficiência**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Brasília, 2002, p. 9-22.

SILVA, S.C. **Conhecimentos produzidos por Albert Bandura sobre a teoria social cognitiva e apontamentos relativos as contribuições das crenças de auto-eficácia para o processo educativo**. 2003. 78p. Monografia (licenciatura em Educação) – Unicamp, Campinas, 2003.

SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Tolaine (Orgs.). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SNYDERS, G. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPSS - ***Statistical Package for the Social Sciences***. Base 16.0 User's Guide. Chicago: SPSS, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. ***Inclusão:*** **um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEFANINI, Raquel.R. **Influências da teoria da auto-eficácia e suas contribuições para a atividade docente na educação física escolar**, 2003. 64 p. Monografia (graduação em Educação Física)- Faculdade de Educação Física-Unicamp, Campinas, 2003.

TANI, Go. ***Comportamento motor*****: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2005.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TSCHANNEN-MORAN, e HOY, W.K. ***A Multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust***. Review of Educational Research, v.70, n.4, p.547-593, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M. e WOOLFOLK HOY, A. ***Teacher efficacy: Capturing an***
elusive construct. Teaching and Teacher Education, v.7, p.783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M., GAREIS, C.R. ***Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct*** . Journal of Educational Administration, v. 42, n.5, p. 573-585, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. ***The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs***. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April, 2, 2002.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. T***he differencial antecedents of selfefficacy beliefs of novice and experienced teachers***. Teaching and Teacher Education, v.23, n.6, p.944-956, 2007.

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

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. ***Teacher efficacy: capturing an elusive construct***. In: Teaching and teacher education, n. 17, 2001, p. 783-805.

VALLERAND, R. ***A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity***. In: HAGGER, M.S.; CHATZISARANTIS,N.L.D. (ed.). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport.* Champaign: Human Kinetics, 2007, p. 255-279.

VENDITTI JR, R. **Trilhas ecológicas com orientação para pessoas portadoras de deficiência visual**. 2001. 99 p. Monografia (graduação em Educação Física)- Faculdade de Educação Física- Unicamp, Campinas, 2001.

VENDITTI JR, R. **Trilhas ecológicas com orientação para pessoas surdas: possibilidades de lazer dentro do ambiente educativo-institucional inclusivista**. 2003. 94 p. Monografia (graduação em Educação Física)- Faculdade de Educação Física- Unicamp, Campinas, 2003.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física.** 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JR, R; BELLÍSSIMO, V. *Docência* ***com decência! As idéias de Paulo Freire para a atividade docente em educação física escolar****:* resenha do livro "Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa"*.* Lécturas:

educación física y deportes, vol. 73. Disponível em www.efdeportes.com . Acesso em 15-06-2004.

VENDITTI JR, Rubens; WINTERSTEIN, Pedro José. **Ensaios sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura.- Parte I: conceito de auto-eficácia e agência humana, como referenciais para a área da Educação Física e Esportes**. In: Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 144 - Mayo de 2010. Disponível em www.efdeportes.com

VENDITTI JR, Rubens; WINTERSTEIN, Pedro José. **Ensaios sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura.- Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais.** In: Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 144 - Mayo de 2010. Disponível em WEINBERG, R. S.; GOULD, D. Fundamentos da Psicologia do Esporte e do exercício. 2.ªed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

WEINER, B.; WEINER, I FRIEZE; A KUKLA, L REED; S REST, RM. **Perceiving the causes of success and failure**. In: JONES, E.E. et al. (Ed.). *Attriibution: perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning, 1971.

WEST, Michael A.; SACRAMENTO, Claudia A. ***The human work face: building effective organizations through managing human motivation***. In: SALANOVA, M et al. NUEVOS HORIZONTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA AUTOEFICACIA. Castello de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume, 2004, p. 165-177.

WERTHEIM, C., LEYSER, Y. ***Efficacy beliefs, background variables, and differented instruction of Israeli prospective teachers***. The Journal of Educational Research, v.96, n.1, p.54-63, 2002.

WINNICK, Joseph P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. Barueri, SP: Manole, 2004.

WINTERSTEIN, Pedro J. *Seminários avançados – Psicologia do Esporte - FEF/Unicamp (pós-graduação).* Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004 (Apostila).

WINTERSTEIN, Pedro. **A Motivação para a atividade física e para o esporte**. In: DE ROSE JR., D. et al (Colab.). Esporte e Atividade Física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 77-87.

WINTERSTEIN, Pedro José. ***Leistungsmotivationsförderung im sportunterricht***. Hamburg: Kovacz, 1991.

WINTERSTEIN, Pedro José. **A motivação para a atividade física e para o esporte**. In: DE ROSE Jr. D. et all. *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (p. 77-87).

WINTERSTEIN, P.J. **Motivação, educação física e esportes**. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jul. 1992.

WINTERSTEIN, P.J. **Nível de Aspiração: uma proposta de medição em um teste de impulsão vertical**. *Proceedings VIII World Congress of Sport Psychology*, Lisboa, 1993. p.511-514.

WINTERSTEIN, P.J. **A motivação para a atividade física e para o esporte**.In: DE ROSE Jr (org.). Esporte e atividade Física na Infância e na Adolescência . Porto Alegre:Artmed, 2002 (p. 77-87) .

WINTERSTEIN, P.J. **Fomento da motivação em aulas de Educação Física e programas de intervenção para professores**. Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes. Ijuí: 157-176, 2004.

WINTERSTEIN, P.J. VENDITTI JR, R. ***A motivação para as práticas corporais e para o esporte***. In: DE ROSE Jr. D. et all. *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência*. 2.a. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008. (p. 115-136).

WOOLFOLK, A.E.; HOY, W.K. ***Prospective Teachers´sense of efficacy and beliefs about contro***l. J. Educ. Psychol. 82, p. 81-91, 1990.

WOOLFOLK, A. E. ***Psicologia da Educação***. 7.ª ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

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

WOOLFOLK, A.E. HOY, W.K. ***Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control.*** Journal of Educational Psychology, v.82, n.1, p.81-91, 1990.

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

YALOM, Irvin D. **A cura de Schopenhauer**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

ZIMMERMAN, B.J. e CLEARY, T.J. ***Adolescents' development of personal agency:The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill***. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.) Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 45-70.

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

ANEXOS DA TESE

INSTRUMENTOS PSICOMÉTRICOS APLICADOS

***ANEXO 01* – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **ESTUDO DAS FONTES DE AUTO EFICÁCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

Pesquisador responsável: **Prof. Ms. Rubens Venditti Junior**

Orientador: **Prof. Dr. Pedro J. Winterstein/ Depto. Ed. Física e Sociedade – FEF – Unicamp**

Identificação do participante

E-MAIL:

Nome:_____

Data de nascimento: _____/_____/_____ Fone: (____) _____ - _____

Endereço:_____

Cidade:_____ UF: _____ CEP: _____ - _____

Eu_____,

R.G._____, voluntariamente concordo em participar do projeto de pesquisa mencionado, cujo objetivo principal é analisar o constructo da auto eficácia docente em EF, como fator importante na compreensão da motivação profissional. Primeiramente, serei esclarecido das condições da pesquisa, em seguida aplicar-se-á um questionário em formato de escala likert. Após esta etapa, será aplicado um questionário complementar a respeito de minhas percepções na atuação profissional. Os dados obtidos nestes instrumentos serão plotados em um banco de dados. Estou ciente de que todos os procedimentos realizados não serão invasivos e não haverá riscos ou prejuízos previsíveis à minha saúde.

Também me foi esclarecido que não terei qualquer tipo de despesa para que esses procedimentos sejam realizados, e que as informações obtidas a meu respeito durante o estudo, serão mantidas em total sigilo, não podendo ser consultadas sem a minha devida autorização. Essas informações, no entanto, poderão ser usadas para fins de pesquisa científica, desde que minha privacidade seja resguardada.

Declaro que li e entendi este documento, concordando com as condições explanadas acima. Quaisquer dúvidas sobre os procedimentos desta pesquisa, ou sobre a finalidade da mesma, serão prontamente esclarecidas, inclusive podendo ver os documentos com os resultados, se assim eu achar necessário. Também estou ciente de que terei uma cópia deste documento e que poderei deixar de fazer parte do estudo, mesmo que já tenha iniciado e participado de alguma etapa. Esta minha decisão, apesar de poder prejudicar a pesquisa, entretanto, não resultará em prejuízo a minha pessoa.

_____, _____ de _____ de 200__.

(local) (data)

_____ _____

Voluntário(a) *Rubens Venditti Jr (Pesquisador Responsável)*

Lab. de Psicologia do Movimento Humano
Gr.de Estudos Psicopedagógicos na Ed. Motora
GEPEM- FEF/ Unicamp - Fone: (19) 3521-6635

Pesquisador responsável: Prof. Ms. Rubens Venditti Jr
Fone: (19) 91342993 / (19) 3521-6635
e-mail: rubensjrv@yahoo.com

***ANEXO 02* – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (VENDITTI JR, 2005)/ QCP**

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Estamos realizando um estudo sobre a docência em educação física. Contamos com sua colaboração para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos nessa experiência. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua participação.

1. Dados pessoais
   1.1. Idade: _____ anos
   1.2. Gênero: ( ) feminino ( ) masculino

2. Nível de formação:
( ) graduação incompleta ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura
( ) graduação completa ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura concluída em_____
( ) especialização _____
( ) pós-graduação _____

3. Atividade de ensino
   3.1. ( ) ensino formal Nível:_____
   ( ) ensino informal Tipo: _____
   3.2. Tempo na atividade: ___ anos
   3.3. Tipo de instituição em que atua:
( ) pública ( ) particular ( ) em ambas
   3.4. Nível de satisfação pessoal:
( ) muito alto ( ) alto ( ) médio alto ( ) médio baixo ( ) baixo ( ) muito baixo
   3.5. Nível de disposição para continuar:
( ) muito alto ( ) alto ( ) médio alto ( ) médio baixo ( ) baixo ( ) muito baixo
   3.6. Impacto da sua atividade para o desenvolvimento do aluno:
( ) muito alto ( ) alto ( ) médio alto ( ) médio baixo ( ) baixo ( ) muito baixo

4. Ordene as atividades abaixo conforme sua preferência de atuação profissional:
( ) educação física adaptada
( ) lazer e recreação
( ) educação física escolar
( ) treinamento
( ) outro. Especifique: _____

5. Assinale com um "x" como percebe o nível motivação e desempenho de seus alunos:

	Muito alto	Alto	Médio alto	Médio - baixo	Baixo	Muito baixo
Motivação						
Desempenho						

ANEXO 03 ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DE PROFESSORES – ESCALA A (POLYDORO E COLABORADORES, 2004; VENDITTI JR, 2005)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das perguntas abaixo. Marque sua resposta numa escala de [1] a [6], considerando um contínuo entre **pouco** e **muito**. Suas respostas são confidenciais. Imagine sua situação de aula, seu contexto profissional, seu público alvo e sua realidade de trabalho para preencher o questionário. Agradecemos sua cooperação.

		Pouco ← ..... →Muito
1	Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	1 2 3 4 5 6
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	1 2 3 4 5 6
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1 2 3 4 5 6
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	1 2 3 4 5 6
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	1 2 3 4 5 6
6	Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	1 2 3 4 5 6
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	1 2 3 4 5 6
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	1 2 3 4 5 6
9	Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1 2 3 4 5 6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1 2 3 4 5 6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1 2 3 4 5 6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1 2 3 4 5 6
13	Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1 2 3 4 5 6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1 2 3 4 5 6
15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1 2 3 4 5 6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1 2 3 4 5 6
17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1 2 3 4 5 6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1 2 3 4 5 6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	1 2 3 4 5 6
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1 2 3 4 5 6
21	Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1 2 3 4 5 6
22	Quanto você pode auxiliar a família a ajudar os filhos a irem bem em atividades físicas / esportivas?	1 2 3 4 5 6
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1 2 3 4 5 6
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1 2 3 4 5 6

ANEXO 04 **– *ESCALA DE FONTES DE AUTO-EFICÁCIA* – ESCALA B *(IAOCHITE, 2007)***

ESCALA SOBRE FONTES DE AUTO-EFICÁCIA

Prezado(a) professor(a),

Considerando suas respostas na Escala de auto-eficácia de professor aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar educação física no contexto escolar. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor(a) de educação física, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre totalmente falso e totalmente verdadeiro. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

	Totalmente Falso ←.....→ Totalmente verdadeiro					
1, O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1	2	3	4	5	6
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
4. Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
6. Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
7. Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
9 Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6

13. Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
16. Mudanças no meu humor durante minha prática como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 05* – QUESTIONÁRIO ASSOCIADO AOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS (VENDITTI JR, 2005) - *QAAM

Este questionário foi elaborado para analisar a percepção de eficácia do professor de Educação Física na atuação incluindo pessoas com necessidades especiais(PCNE)/portadores de deficiência. Contamos com sua colaboração e paciência para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos na atuação profissional em Educação Física. Garantimos a confidencialidade de suas respostas e agradecemos novamente sua participação em nosso estudo.

1. Em relação à atuação em educação física incluindo PCNE[1]/PPD[2], você:
( ) já atuou. ( ) está atuando. ( ) nunca atuou neste contexto.

2. Quais os fatores que o levaram a atuar neste contexto?
( ) nunca atuei ( )casuais ( ) curiosidade ( ) interesse pessoal
( ) falta de opções de trabalho ( ) influências sociais e/ou de colegas de profissão
( ) outras razões _____.

3. Na sua opinião, cite os princípios que orientam a atuação em Educação Física com PCNE/ PPD.

4. Assinale abaixo as afirmações que representam condições de sua percepção sobre sua atuação em Educação Física incluindo PCNE/ portadores de deficiência?
( ) não possuo as competências necessárias.
( ) possuo as competências necessárias.
( ) me faltam competências, mas consigo reverter a situação.
( ) não consigo avaliar essa percepção.

5. Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, a representação de sua competência na atuação com as PCNE/ PPD?

nada competente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *altamente competente*

6. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com PCNE, como você se classificaria em uma escala de 0 a 10, quanto ao domínio de conteúdos/ conhecimentos?

nenhum domínio de conteúdo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *total domínio de conteúdo*

7. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com PCNE, como você se classificaria em uma escala de 0 a 10, quanto ao gerenciamento das situações em sala de aula?

nenhum gerenciamento 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *total gerenciamento*

8. Analisando a importância da sua intervenção e os benefícios que ela possa trazer para as pessoas, classifique numa escala de 0 a 10 o impacto e a importância que você acredita ter.

nenhum impacto 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *pleno impacto*

9. Assinale abaixo, numa escala de 0 a 10, sua percepção de motivação pessoal para trabalhar com estes públicos.

nenhuma motivação 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *total motivação*

[1] PCNE = Pessoas com necessidades especiais
[2] PPD = Pessoas portadoras de deficiência(s)

10. Assinale agora, numa escala de 0 a 10, seu grau de segurança para atuar com PCNE/ PPD.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nenhuma segurança |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_| *total segurança*

11. Assinale, numa escala de 0 a 10, seu nível de engajamento/envolvimento pessoal na atuação com estes públicos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nenhum engajamento |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_| *total engajamento*

12. Assinale abaixo, numa escala de 0 a 10, sua expectativa em relação ao processo inclusivo através de sua atuação.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

pessimista |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_| *otimista*

13. Assinale abaixo quais afirmações representam as condições que você atribui a sua forma de atuação. Você pode assinalar mais de uma alternativa.

a) ( ) a minhas experiências de atuação em Educação Física incluindo PCNE/ portadores de deficiência.
b) ( ) às diversas disciplinas que tive ao longo da minha formação acadêmica (grade curricular).
c) ( ) às disciplinas específicas aos temas de inclusão e/ou EFA[3] que tive ao longo da minha formação acadêmica (grade curricular).
d) ( ) a minhas experiências anteriores de atuação com Educação Física em geral.
e) ( ) às trocas de experiências com meus colegas de profissão.
f) ( ) aos incentivos recebidos dos afetos e desafetos (feedback).
g) ( ) às observações das aulas de outros colegas de profissão.
h) ( ) às relações pessoais dentro e fora da sala de aula.
i) ( ) às relações afetivas estabelecidas com os alunos.
j) ( ) à análise do cumprimento das metas desejadas.
l) ( ) às percepções dos comportamentos apresentados pelos alunos nas atividades (emoções, prazer, humor, envolvimento na tarefa etc).
m)( ) aos contatos anteriores com este tipo de público.
n) ( ) às avaliações e reflexões sobre a prática feitas juntamente com os alunos.
o) ( ) aos desempenhos apresentados pelos alunos, observados no decorrer do ensino.
p) ( ) à avaliação direta da tarefa: atividades bem sucedidas ou mal sucedidas (êxitos ou fracassos).
q) ( ) aos cursos, palestras, workshop, seminários, congressos, simpósios e encontros relacionados aos temas de inclusão e/ou EFA que participei.

14. Ordene, agora, por prioridade, as proposições que você assinalou na questão anterior (*SOMENTE AS QUE ASSINALOU!!!*). Para estabelecer a prioridade utilize o número 1 para a sua primeira prioridade; o número 2 para sua segunda prioridade; e assim por diante.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	o	p	q

15. Você já ouviu falar sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura?

( ) Sim ( ) Não

16. Utilize o verso da folha, caso queira fazer outras considerações que julgar pertinente.

Muito Obrigado por colaborar conosco!!!
Assim que tivermos os resultados, divulgaremos a todos vocês.

OUTROS ANEXOS

***ANEXO 06* – ATA DE DEFESA PÚBLICA DO DOUTORADO**

UNICAMP

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TESE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE", A QUE SE SUBMETEU O ALUNO RUBENS VENDITTI JÚNIOR – RA 971595, ORIENTADO PELO PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN.

Aos vinte e tres dias do mês de julho do ano de dois mil e dez, às quatorze horas, na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, reuniu-se a Comissão Julgadora da defesa em epígrafe indicada pelo Senhor Diretor da Faculdade de Educação Física, composta pelos: Presidente e Orientador Prof. Dr. Pedro José Winterstein, Prof. Dr. Dietmar Martin Samulski, da Universidade Federal de Minas Gerais, Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, da Universidade Estadual Paulista, Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, da Universidade Estadual de Campinas e Profa. Dra. Elaine Prodócimo, da Universidade Estadual de Campinas, para analisar o trabalho do candidato **RUBENS VENDITTI JÚNIOR,** apresentado sob o título ***"Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada".*** O Presidente declarou aberta a sessão, a seguir o candidato dissertou sobre o seu trabalho e foi arguido pela Comissão Julgadora. Terminada a exposição e a arguição, a Comissão reuniu-se e deliberou pelo seguinte resultado:

[X] **APROVADO**

[ ] **APROVADO CONDICIONALMENTE** ao atendimento das alterações sugeridas pela Comissão Julgadora especificadas no parecer anexo).

[ ] **REPROVADO** (anexar parecer circunstanciado elaborado pela Comissão Julgadora).

Para fazer jus ao título de Doutor, a versão final da Tese, considerada Aprovada ou Aprovada Condicionalmente devidamente conferida pela CPG da Unidade, deverá ser entregue à CPG dentro do prazo de 60 dias, a partir da data da defesa. De acordo com o previsto na Deliberação CONSU-A8/08, Artigo 35, parágrafo 1º, inciso II e parágrafo 2º, o aluno Aprovado Condicionalmente que não atender a esse prazo será considerado Reprovado. Após a entrega do exemplar definitivo, o resultado será homologado pela Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP, conferindo título de validade nacional aos aprovados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
"AUTENTICAÇÃO"
O presente documento está conforme o original
FEF 17 / 09 / 10
MARIA APARECIDA MORAES
Coordenação de Pós-Graduação
FEF/UNICAMP - Matr. 19229-5

Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente declara a sessão encerrada, sendo a ata lavrada por mim, que segue assinada pelos Senhores Membros da Comissão Julgadora, pelo Coordenador da Comissão de Pós-Graduação, com ciência do aluno.

Prof. Dr. Pedro José Winterstein
Matric. 11048-5
Presidente da Comissão Julgadora

Prof. Dr. Dietmar Martin Samulski

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida
Matric. 16522-1

Profa. Dra. Elaine Prodócimo
Matric.28493-4

Prof. Dr. Antonio Carlos de Moraes
Matric. 01664-1
Coordenador da CPG

Maria Aparecida Moraes
Matric. 19229-5
Secretaria de Pós-graduação

Ciente:
Rubens Venditti Júnior

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
"AUTENTICAÇÃO"
O presente documento está conforme o original

FEF 17 / 09 / 10

MARIA APARECIDA MORAES
Coordenação de Pós-Graduação
FEF/UNICAMP - Matr. 19229-5