

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**WILLIAM DAS NEVES SALLES**

**AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FLORIANÓPOLIS  
2014**

**WILLIAM DAS NEVES SALLES**

**AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Seminário de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito à aprovação. Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Juarez Vieira do Nascimento.

**FLORIANÓPOLIS  
2014**

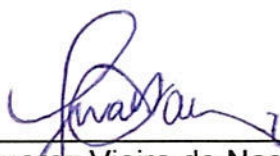
**WILLIAM DAS NEVES SALLES**

**AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado na disciplina Seminário de Conclusão de Curso II (DEF 5875), do curso de licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

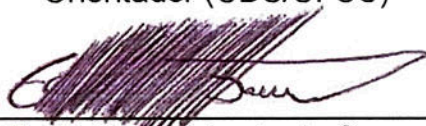
Nota 10.0

Banca Examinadora:



---

Dr. Juarez Vieira do Nascimento  
Orientador (CDS/UFSC)



---

Dr. Edison Roberto de Souza  
Membro (CDS/UFSC)

---

Me. Ricardo Lucas Pacheco  
Membro (CDS/UFSC)

---

Dr. Edgard Matiello Júnior  
Suplente (CDS/UFSC)

**Florianópolis, 27 de novembro de 2014.**

Dedico este trabalho à comunidade acadêmica do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, causa primária e essência de todas as coisas, fonte de amor, harmonia, sabedoria, gratidão e humildade.

Aos meus pais, Jucelio e Dulce, por me amarem incondicionalmente, acreditarem em minhas escolhas e incentivarem meus sonhos.

Aos meus avós, Juracy, Anibal, Nilza e João (*in memoriam*) pelo amor, confiança e carinho.

À minha companheira Vanessa, por me ajudar e apoiar desde que faz parte de minha vida, pelo seu suporte nesta reta final e, principalmente, por me fazer feliz.

À “dona” Anna Mafalda Copetti Veras, pela moradia, pelo afeto e pelos quatro anos de incentivo à minha trajetória acadêmica e pessoal.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ao Centro de Desportos (CDS), pela estrutura física e pelos profissionais que trabalham incansavelmente pela excelência do ambiente acadêmico.

Aos professores do Departamento de Educação Física (DEF), pelas valiosas lições ao longo do curso de graduação, bem como pela participação no estudo.

Ao meu orientador e amigo, professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento, pela enorme contribuição ao meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, pelas sugestões imprescindíveis ao sucesso do presente estudo e pela confiança em meu trabalho ao longo de minha formação.

A tod@s @s amig@s do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE), pelo convívio diário alegre e reconfortante, e pela troca de experiências pessoais e acadêmicas que tanto contribuíram para meu amadurecimento enquanto estudante.

À comunidade acadêmica do CDS que auxiliou na elaboração deste trabalho, em suas distintas etapas.

A todos vocês, MUITO OBRIGADO!!!

## RESUMO

### AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Autor:** William das Neves Salles

**Orientador:** Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Este estudo buscou analisar o nível de associação da autoeficácia sobre a prática docente de professores universitários de Educação Física da UFSC. Na primeira etapa, aplicou-se a Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário a 43 professores, no intuito de obter informações sociodemográficas e relacionadas à autoeficácia percebida na prática docente. No segundo momento, oito professores foram selecionados para realizar uma entrevista, cuja finalidade foi aprofundar a compreensão acerca do papel das fontes de autoeficácia sobre a construção da autoeficácia docente, e desta sobre determinados aspectos da prática docente. Os resultados obtidos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas percepções de autoeficácia docente, considerando o sexo, o ciclo vital e o tempo de docência no Magistério Superior. Ao se comparar aspectos da prática docente entre os professores com percepção de maior e menor autoeficácia docente, identificaram-se como características comuns o planejamento antecipado das atividades de ensino, a diversificação das formas de apresentar o conteúdo aos estudantes e a priorização da avaliação somativa da aprendizagem. Os professores mais autoeficazes procuram, com maior frequência, articular a teoria e a prática profissional no momento da exposição dos conteúdos e estabelecer relacionamentos mais próximos com seus estudantes, possibilitando-os a resolver os conflitos de maneira mais harmoniosa e a utilizar ferramentas de avaliação mais sensíveis ao perfil dos estudantes, em comparação com os professores menos autoeficazes. No que diz respeito às fontes de autoeficácia, os professores mais autoeficazes indicaram que refletem mais sobre as experiências de fracasso do que seus colegas menos autoeficazes, na tentativa de transformá-las em sucesso posterior. Além disso, com frequência procuram observar atentamente a prática docente dos colegas, perceber melhor seu estado de saúde e considerar as opiniões dos estudantes no momento de refletir sobre sua própria prática. As evidências encontradas no presente estudo sobre a autoeficácia docente nas dimensões planejamento de ensino, engajamento ativo dos estudantes, promoção de interações na aula e avaliação da aprendizagem e autoavaliação permitem desvendar a complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito universitário. Recomenda-se a adoção de estratégias de avaliação institucional cada vez mais contextualizadas, na tentativa de contribuir para o alcance de patamares de qualidade ainda mais elevados nos cursos de graduação ofertados.

**Palavras-chave:** Autoeficácia; Professor; Docência; Universidade; Educação Física.

## ABSTRACT

### SELF-EFFICACY ON TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION COLLEGE PROFESSORS

**Author:** William das Neves Salles

**Advisor:** Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

This study analyzes the association level of self-efficacy on the teaching practice of Physical Education college professors at UFSC. In the first stage, we applied the College Teaching Self-Efficacy Scale to 43 college professors, in order to obtain sociodemographic and self-efficacy information about teaching practice. In the second stage, eight professors were selected to conduct an interview, which purpose was to deepen the comprehension of the role of self-efficacy sources on the construction of professor self-efficacy, and of the self-efficacy on certain aspects of teaching practice. The results showed no statistically significant differences in the perceptions of professor self-efficacy, considering sex, cycle of life and the teaching experience in higher education. When comparing aspects of teaching practice among professors with perception of higher and lower teaching self-efficacy, the advance planning of educational activities, the diversification of ways of presenting content to students and the prioritization of summative assessment of learning were identified as common characteristics. The most effective professors seek more frequently to articulate the theory and the professional practice when exposing the contents, and to establish closer relationships with their students, enabling them to resolve conflicts more harmoniously and to use more sensitive assessment tools according to the profile of the students, in comparison to the less effective professors. With regard to the sources of self-efficacy, the most effective professors indicated that they reflect longer about the experiences of failure than their less effective peers, because they try to turn these experiences into later success. In addition, they often carefully observe the teaching practice of their colleagues, better understand their health, and consider the opinions of students at the time to reflect on their own practice. The evidence found in this study about the teaching self-efficacy on the dimensions teaching planning, active engagement of students, promotion of interaction in class, and evaluation of learning and self-assessment, allow to unravel the inherent complexity of the teaching-learning process developed in the university. It is recommended to adopt increasingly contextualized institutional assessment strategies, in an attempt to contribute to achieve even more enhanced levels of quality in the undergraduate courses offered.

**Keywords:** Self-efficacy; Teaching; Professor; University; Physical Education;

## LISTA DE FIGURAS

### FIGURAS

Pág.

**Figura 1** – Proposta de modelo multidimensional da autoeficácia docente dos professores universitários.....

80



## LISTA DE QUADROS

QUADROS	Pág.
<b>Quadro 1</b> – Características de professores universitários com alto grau de autoeficácia.....	27
<b>Quadro 2</b> – Descrição das variáveis e categorias adotadas para análise dos dados.....	36
<b>Quadro 3</b> – Comparação de aspectos da prática docente entre os professores com maior e menor autoeficácia docente.....	52
<b>Quadro 4</b> – Comparação das contribuições das fontes de autoeficácia entre os professores com maior e menor autoeficácia docente.....	65

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELAS</b>	<b>Pág.</b>
<b>Tabela 1</b> – Caracterização do perfil dos professores universitários investigados....	38
<b>Tabela 2</b> – Autoeficácia docente considerando o sexo dos professores universitários.....	39
<b>Tabela 3</b> – Autoeficácia docente considerando o ciclo vital dos professores universitários.....	40
<b>Tabela 4</b> – Autoeficácia docente considerando os anos de docência no Magistério Superior.....	41
<b>Tabela 5</b> – Coeficientes de correlação entre as dimensões da Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário.....	49
<b>Tabela 6</b> – Nível de associação entre a capacidade percebida e a frequência de realização nas dimensões da prática docente pelos professores universitários.....	49

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICES</b>	<b>Pág.</b>
<b>Apêndice A</b> – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida.....	94
<b>Apêndice B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
<b>Apêndice C</b> – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	97

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXOS</b>	<b>Pág.</b>
<b>Anexo A</b> – Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário.....	101
<b>Anexo B</b> – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.....	103

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA .....	13
1.2 OBJETIVOS .....	15
1.3 JUSTIFICATIVA .....	16
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	17
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>18</b>
2.1 AUTOEFICÁCIA.....	18
2.2 PRÁTICA DOCENTE E UNIVERSIDADE .....	23
2.3 AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE .....	25
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>31</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	31
3.2 PARTICIPANTES.....	31
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	32
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	33
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	34
3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	37
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>38</b>
4.1 AUTOEFICÁCIA E ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	39
4.2 AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE .....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Superior está associada à diversidade de inter-relações estabelecidas entre os membros do corpo social (professores, estudantes, servidores) e o contexto universitário. Além de influenciarem diretamente o desenvolvimento individual, tais relações contribuem para a reconfiguração organizacional da própria instituição de ensino, estabelecendo papéis e responsabilidades para todos os envolvidos.

O professor universitário exerce importante papel para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes desejáveis nos estudantes, com intuito de potencializar a formação universitária. Ao incitá-los à reflexão dos conteúdos e à atribuição de um significado pessoal para a aprendizagem, o docente contribui para aumentar a motivação intrínseca dos estudantes, o que reflete em melhor apropriação dos conteúdos estudados e, naturalmente, otimiza o processo de ensino-aprendizagem (IAOCHITE, 2007; TANI, 2007).

A análise que o professor empreende acerca de sua própria capacidade em exercer efeito relevante sobre o envolvimento e a aprendizagem do estudante é denominada de autoeficácia docente (TCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; NAVARRO, 2007). Ao integrar simultaneamente as ações e comportamentos do professor e o contexto educacional em que está inserido, a investigação da autoeficácia docente permite compreender com maior propriedade as decisões por ele tomadas, a quantidade e a intensidade de esforço por ele mobilizados ao se deparar com barreiras, as metas que estabelece para si e para os estudantes e, por fim, seu desempenho profissional (BANDURA, 1997; SCHUNK; PAJARES, 2001; ROCHA, 2009).

O julgamento pessoal de eficácia, de fato, é um importante indicativo da qualidade das práticas docentes. Iniciadas na década de 1970, as investigações acerca da autoeficácia docente procuravam compreender a autoavaliação destes indivíduos sobre o exercício de sua profissão, com destaque para sua capacidade de influenciar positivamente o rendimento acadêmico dos estudantes (NAVARRO,

2006). Nos últimos anos, tem-se observado a ampliação e a diversificação dos objetivos das pesquisas envolvendo autoeficácia docente, de maneira que têm sido investigadas as relações deste constructo com aspectos como: construção da identidade profissional (CASTELO; LUNA, 2012); satisfação profissional (KLUSMANN et al., 2008; ROCHA, 2009; PEDRO, 2011); motivação (SILVA et al., 2011); estratégias de ensino (RUIZ, 2004); orientação à meta (FERNÁNDEZ-ARATA, 2008); e sensibilidade para com as necessidades dos estudantes (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; SPRINKLE, 2009), evidenciando o importante papel que a autoeficácia exerce sobre a profissão docente.

No que concerne às implicações da autoeficácia sobre a prática docente de professores universitários, investigações têm socializado evidências que sugerem que essas percepções individuais influenciam sobremaneira o comportamento e a qualidade do agir docente, o que contribui para alterar os níveis de motivação dos estudantes com os quais os professores se relacionam (FUKUDA; PASQUALI, 2002; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; MIÑÁN, 2013).

Com a intenção de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como do próprio curso de formação inicial, quatro dimensões da prática docente do professor universitário podem ser objeto de análise aprofundada: o planejamento das aulas, a habilidade para engajar os estudantes nas atividades, a criação de um clima positivo em sala de aula e a avaliação da aprendizagem (NAVARRO, 2006).

No planejamento do ensino, os professores estabelecem quais resultados de aprendizagem os estudantes devem atingir, bem como organizam os conteúdos a serem ensinados e as formas de avaliação do progresso acadêmico. Os docentes universitários também devem ser agentes motivadores dos estudantes, de maneira a conduzi-los a um estado de interesse (engajamento) pelos conteúdos abordados na disciplina e à construção da própria aprendizagem. Complementarmente, faz-se necessário promover um ambiente de interação, confiança e respeito mútuo em sala de aula, o que beneficia tanto a atividade docente quanto o desenvolvimento de atitudes positivas nos estudantes. Por fim, a autoavaliação e a avaliação do grau de aprendizagem que os estudantes atingiram ao longo do programa de ensino permite aos mesmos conhecerem suas potencialidades e dificuldades, ao mesmo tempo em que pode fornecer importantes indicativos ao professor acerca da qualidade e da efetividade de sua prática docente (NAVARRO, 2006).

Apesar da presença de estudos sobre autoeficácia docente nas mais distintas populações, contextos e áreas do conhecimento, constatou-se que as relações deste constructo com a prática docente ainda não foram abordadas em populações de professores universitários de Educação Física.

Considerando a carência de pesquisas com este foco problemático no âmbito da formação inicial em Educação Física, bem como a importância de se compreender as implicações das relações entre a autoeficácia e a prática docente para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes universitários, este estudo busca contextualizar a problemática ao ambiente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), procurando responder à seguinte questão: de que maneira o nível de autoeficácia percebida está associado à prática docente de professores universitários de Educação Física da UFSC?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar o nível de associação da autoeficácia com a prática docente de professores universitários de Educação Física da UFSC.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Comparar as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários considerando o sexo, o ciclo vital e os anos de docência no Magistério Superior;
- Verificar o nível de associação entre as dimensões da Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário (planejamento do ensino, engajamento ativo dos estudantes, promoção de interações na aula e avaliação da aprendizagem e autoavaliação);



- Verificar o nível de associação entre a capacidade percebida e a frequência de realização dos docentes nas dimensões planejamento do ensino, engajamento ativo dos estudantes, promoção de interações na aula e avaliação da aprendizagem e autoavaliação;
- Comparar aspectos da prática docente (planejamento do ensino, engajamento ativo dos estudantes, promoção de interações na aula e avaliação da aprendizagem e autoavaliação) entre os professores com percepção de maior e menor nível de autoeficácia docente;
- Comparar as contribuições das fontes de autoeficácia (experiências diretas, estados fisiológicos e emocionais, experiências vicárias e persuasão verbal) entre os professores com percepção de maior e menor nível de autoeficácia docente.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

A avaliação das próprias experiências e ações é capaz de influenciar as decisões e comportamentos futuros (BANDURA, 1977; 2008), o que se revela especialmente importante em um ambiente complexo e dinâmico como a universidade contemporânea, em que a excelência da formação inicial oferecida é constantemente almejada.

O estudo das percepções de autoeficácia dos professores universitários possibilita compreender, em parte, as atitudes e comportamentos desses indivíduos, bem como estimula a investigação dos fatores que os originam. Com a posse dessas informações, torna-se possível planejar e implementar estratégias institucionais que fortaleçam a eficácia docente e a qualidade da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que atenuem a influência dos fatores relacionados à diminuição dos níveis de eficácia pessoal.

A autoeficácia docente é um constructo consolidado internacionalmente há pelo menos duas décadas, mas que ainda carece de maior investigação no contexto universitário brasileiro e, mais especificamente, na área de Educação Física. Considerando as mudanças na formação inicial em Educação Física decorrentes do estabelecimento das mais recentes diretrizes curriculares nacionais para a formação

de professores (BRASIL, 2002a,b) e bacharéis (BRASIL, 2004), que contribuíram para o surgimento das atuais propostas de cursos de licenciatura e bacharelado, esta temática adquire ainda mais relevância, pois tanto as instituições de Ensino Superior quanto seus professores, estudantes e servidores têm passado por importantes etapas de transição e adaptação.

Para além de questões acadêmicas e profissionais, a realização deste estudo também encontra suporte em interesses pessoais. As evidências de um estudo anteriormente realizado (SALLES, 2011), que se propôs a analisar as opiniões de egressos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física da UFSC acerca da formação inicial por eles realizada, indicaram que o aspecto melhor avaliado em ambos os cursos dizia respeito ao comprometimento e à qualificação do corpo docente. Neste sentido, a presente investigação, sustentada no constructo da autoeficácia, busca compreender quais são as implicações dessas percepções sobre a prática pedagógica dos professores, o que contribuirá para melhor compreender a realidade local e, conseqüentemente, nela intervir para estimular o aprimoramento contínuo da formação inicial em Educação Física oferecida pela UFSC.

#### 1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo buscou analisar a percepção de autoeficácia docente de professores lotados no Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com exercício regular da atividade de docência nos cursos de graduação em Educação Física oferecidos pela referida instituição (licenciatura e bacharelado) no momento da coleta de dados (primeiro e segundo semestres de 2014).

Diante das particularidades contextuais da instituição investigada e da existência de fatores de ordem pessoal e profissional que exercem influência sobre as percepções individuais de autoeficácia docente, a generalização dos resultados apresentados nesta pesquisa deve ser feita com cautela, respeitando-se as características do grupo estudado, do ambiente universitário e do momento histórico em que as informações foram obtidas.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura foi estruturada em três subcapítulos, os quais oferecem suporte teórico ao tema investigado e às respectivas análises das evidências encontradas. No primeiro subcapítulo, abordou-se o constructo da autoeficácia e suas fontes, com destaque para seu importante papel enquanto mediador cognitivo e motivacional da conduta individual e coletiva. O subcapítulo seguinte contemplou o conceito, as características e os objetivos da prática docente, especialmente no âmbito universitário. Por fim, o terceiro subcapítulo abordou as influências da autoeficácia docente sobre a prática docente, além de apresentar breve panorama com estudos teóricos e empíricos relacionados à temática.

### 2.1 AUTOEFICÁCIA

O início da discussão sobre o constructo da AE remonta ao ano de 1977, em que Albert Bandura publicou seu clássico artigo intitulado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, que se propôs a apresentar um quadro teórico que evidenciava o papel central da AE para a análise de comportamentos em que o medo contribuía para que o indivíduo evitasse agir em determinadas circunstâncias (AZZI; POLYDORO, 2006).

As crenças de eficácia contribuem para a regulação das ações humanas, mesmo quando elas se transformam em hábitos ou comportamentos (BANDURA, 1997). Na concepção de Bandura, a autoeficácia (AE) pode ser considerada um dos elementos mais importantes para a composição da agência humana, pois desempenha papel de mediador cognitivo e motivacional da conduta individual e coletiva (RIASCOS, 2011).

Em concepção genérica, a AE é compreendida como sendo o conjunto de crenças que um indivíduo possui em sua própria habilidade para o êxito (OLIVEIRA, 2010). Mais especificamente é a crença de um indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ações requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 2008).

Independentemente do conceito adotado, a AE se caracteriza por ser um fenômeno de caráter subjetivo (“crenças”), que contempla as possibilidades de um indivíduo (“capacidades”) de ser agente no processo de produção de sua própria trajetória (“organizar e executar”), com vistas à concretização de determinadas metas ou objetivos (“produzir determinadas realizações”) (AZZI; POLYDORO, 2006). As crenças de AE são, portanto, construídas pelo próprio indivíduo, a partir do julgamento que o mesmo faz sobre as capacidades que possui.

Como a crença é um aspecto subjetivo, pode ser que não corresponda ao nível objetivo de capacidade que o sujeito possui. Neste sentido, duas pessoas com capacidades semelhantes podem apresentar crenças ou percepções muito diferentes a respeito das mesmas (BARROS; SANTOS, 2010). É interessante observar que as crenças positivas de AE não compensam, necessariamente, a falta de competência do indivíduo em determinado domínio; ou seja, há a necessidade de apropriação das capacidades mínimas requeridas em determinado domínio ou atividade, para que as crenças positivas de AE facilitem a obtenção de sucesso (AZZI; POLYDORO, 2006).

Não obstante, os níveis de motivação e a disposição para o agir das pessoas são mais influenciados por aquilo que elas acreditam do que pelas configurações reais de suas capacidades (BANDURA, 1997). Desta maneira, considera-se que as crenças nas próprias capacidades são melhores preditoras do comportamento individual do que a presença ou ausência das capacidades em si mesmas. Isto ocorre porque as percepções de AE contribuem para determinar como os indivíduos agem de acordo com as competências que possuem naquele momento (BANDURA, 2008).

Na compreensão de Bandura (1986), os indivíduos podem intervir de maneira considerável a respeito do que fazem cotidianamente e, conseqüentemente, criar a própria existência, superando a visão tradicional de que são apenas produtos do ambiente ou da situação social em que se encontram. Para que seja possível criar a própria realidade, os indivíduos costumam se envolver em atividades ou experiências em que se sintam mais capazes de obter êxito, ao passo que evitam as que consideram não ser possível obter sucesso (RIASCOS, 2011). Neste sentido, a AE também desempenha papel fundamental, pois quanto mais o indivíduo se sente capaz de obter êxito, mais atividades desafiadoras está apto a experienciar e, conseqüentemente maior será a possibilidade de construir uma realidade positiva

para si, bem como desenvolver competências objetivas que o capacitem a enfrentar os obstáculos (BANDURA, 1997; RIASCOS, 2011).

A autoeficácia exerce influência, em maior ou menor grau, sobre os seguintes aspectos do comportamento humano: escolha de condutas, atividades ou tarefas a serem realizadas; esforço e persistência empregados em determinada tarefa; padrões de pensamento e reações emocionais; processos cognitivos (reflexão); processos motivacionais; processos afetivos (SCHUNK; PAJARES, 2001; RIASCOS, 2011). De maneira geral, os indivíduos com percepções de maiores níveis de autoeficácia estão propensos a se engajarem com maior aprofundamento nas tarefas que realizam, antecipam com mais frequência seu sucesso nas atividades, estabelecem metas mais ambiciosas, motivam mais a si mesmos e direcionam seus esforços de maneira a atingirem as metas propostas e, por fim, conseguem controlar situações estressantes de maneira mais eficaz (BANDURA, 1987; BANDURA, 1995).

A AE possui três grandes dimensões de avaliação: magnitude, força e generalidade. A magnitude envolve os diferentes níveis de dificuldades próprias do domínio de atividade; a força refere-se ao nível de intensidade da crença do indivíduo diante dos diferentes aspectos do domínio; e a generalidade trata da amplitude das crenças de AE, o que está relacionado aos domínios geral ou específicos (AZZI; POLYDORO, 2006; NAVARRO, 2007). Enquanto que as percepções de baixa AE são facilmente sobrepostas por experiências desagradáveis, os indivíduos menos autoeficazes tendem a ser mais perseverantes em seus esforços para superar as dificuldades, e sua autopercepção de capacidade para o êxito não é facilmente desconstruída (RIASCOS, 2011).

Compreende-se que AE é resultado da interação triádica e recíproca entre os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, constituindo-se a partir das contribuições de quatro fontes principais: as experiências diretas vivenciadas pelo sujeito; as experiências vicárias; a persuasão verbal; os estados afetivos e fisiológicos decorrentes das experiências vivenciadas. É pertinente elucidar que todas as informações advindas dessas fontes são, em primeiro lugar, processadas cognitivamente (selecionadas, avaliadas, integradas e interpretadas) pelos indivíduos, para somente então subsidiarem a tomada de qualquer decisão (NAVARRO, 2006; BANDURA, 1977; BANDURA, 2008).

As experiências diretas são aquelas vivenciadas pelo próprio indivíduo, e têm sido consideradas como o fator mais influente sobre a construção da percepção individual de AE. Caso o sujeito vivencie experiências de sucesso, é provável que desenvolva forte crença de eficácia pessoal. Por outro lado, as experiências malsucedidas podem comprometer as percepções de AE, especialmente se elas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido (BANDURA, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006; BARROS; SANTOS, 2010).

Apesar da importância dessa fonte de AE, as experiências de sucesso, por si só, não proporcionam informações suficientes que possibilitem ao indivíduo estabelecer julgamento sobre a própria capacidade. Assim, para que a experiência direta possa contribuir efetivamente para a construção da percepção de autoeficácia, deve ser analisada conjuntamente com outros fatores, dentre os quais se destacam: as estruturas prévias de conhecimento que o indivíduo já desenvolveu; a especificidade momentânea do contexto em que está inserido; a dificuldade da tarefa ou da meta estabelecida; a quantidade de esforço empregada; o nível geral de autoeficácia; a quantidade e qualidade do auxílio exterior recebido; e as consequências previstas após a sua realização (VIEIRA; COIMBRA, 2006; NAVARRO, 2007).

As experiências vicárias, consideradas a segunda fonte mais importante de AE, estão relacionadas à capacidade do indivíduo em observar e aprender com as experiências vividas por outras pessoas, ou seja, com experiências fornecidas por modelos sociais (BANDURA, 1977). Semelhantemente ao que se verifica no caso das experiências diretas, a influência das experiências vicárias não se manifesta de maneira isolada, mas depende de outros fatores como: influência dos comportamentos/conduita do indivíduo observado; semelhança de características e modos de agir; número de indivíduos observados; e competência desses indivíduos (BANDURA, 1997).

Neste sentido, a observação de pessoas com características semelhantes a si mesmo obtendo sucesso em determinada tarefa é capaz de aumentar as crenças do observador de que ele também possui as capacidades necessárias para se sair bem-sucedido nas atividades em que está engajado, especialmente se essas atividades tiverem características parecidas (ou seja, se apresentarem modelos semelhantes) àquela que foi realizada pela pessoa observada (BANDURA, 2008; VIEIRA; COIMBRA, 2006). Da mesma forma, se o observador presenciar situações

em que pessoas semelhantes a ele fracassam mesmo após empregarem muitos esforços, será afetado negativamente tanto no nível de motivação como na percepção de AE (BANDURA, 1995).

A persuasão verbal exerce papel importante sobre as crenças de AE individuais. Esta fonte é especialmente eficaz se a pessoa a quem se dirige a palavra é mais suscetível a mobilizar-se e a manter maior esforço em prol de determinado objetivo, ou se já possui nível elevado de AE. Por outro lado, o encorajamento não se mostra tão influente sobre o indivíduo que apresenta sentimentos muito fortes de autculpa ou desmotivação. Além disso, deve-se prestar atenção especial à qualidade da persuasão oferecida: enquanto as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, as persuasões negativas podem enfraquecer as crenças de AE (BANDURA, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006).

A persuasão, por si só, não provoca melhora duradoura no nível de autoeficácia, pois não possui base autêntica na experiência individual. Entretanto, é capaz de contribuir para que o indivíduo se esforce, desenvolva estratégias de ação e mantenha-se perseverante para obter o êxito; é importante destacar, também, que a força da persuasão depende da credibilidade, confiança e/ou domínio do agente persuasivo (BANDURA, 1997; RIASCOS, 2011).

Os estados emocionais e somáticos (ou psicofisiológicos) do indivíduo antes e/ou durante a atividade compõem a quarta fonte geradora de AE, funcionando como um “filtro” para sua análise. Sob esta perspectiva, as pessoas com indicadores elevados de ansiedade, estresse, fadiga, tensão e desânimo são mais vulneráveis a apresentar mau desempenho e crenças de AE mais baixas do que indivíduos tranquilos e/ou entusiasmados. Destaca-se que o grau de intensidade das reações físicas e emocionais não é tão importante quanto a interpretação que o indivíduo confere à situação. Assim, pessoas com elevadas crenças de AE tendem a perceber a excitação como facilitador do desempenho, enquanto que outras, com autodúvidas, consideram sua excitação como um debilitador (BANDURA, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006; VIEIRA; COIMBRA, 2006; RIASCOS, 2011).

## 2.2 PRÁTICA DOCENTE E UNIVERSIDADE

A prática docente é uma vivência interativa, complexa e incerta, que requer determinadas habilidades para a tomada de decisões imediatas, em que o professor necessita elaborar ajustes e reflexões, de maneira a adaptar sua prática às particularidades de determinada instituição, classe ou estudante (ONOFRE, 2005; SOARES; CUNHA, 2010; RIASCOS, 2011). A prática docente também se configura como espaço de intenções, que abriga multiplicidade de opiniões, motivações, potencialidades e relações pedagógicas entre professores e estudantes; mais do que um ato observável, a prática docente é, portanto, parte indissociável de um sistema de ideias e conhecimentos (RIASCOS, 2011).

De acordo com Zabalza (2003), a prática docente é composta por alguns elementos-chave, dentre os quais se destacam: planejamento do ensino; organização das condições e espaços de trabalho; seleção dos conteúdos relevantes e da forma de apresentação; utilização de materiais e recursos de apoio pedagógico; atenção aos anseios e necessidades dos estudantes; avaliação da aprendizagem e autoavaliação. Levando em consideração os elementos supracitados, o professor que busca desenvolver boa prática docente deve ser capaz de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente das técnicas de ensino com os conhecimentos práticos previamente adquiridos. Este profissional é, destacadamente, reflexivo, e precisa conceber o estudante e sua prática docente da mesma maneira para evoluir pessoal e profissionalmente (FRONZA-MARTINS, 2009).

O processo de consolidação dos saberes necessários à prática docente constrói-se com base em vivências de ordem pessoal e profissional, e em especial, a partir das soluções encontradas para os problemas emergentes da prática cotidiana (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000). Sob esta perspectiva, o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas (ou das disciplinas ministradas) é importante, mas ao mesmo tempo, insuficiente para compreender a complexidade dos problemas que emergem na prática cotidiana de sala de aula. Desta maneira, é essencial que o docente também domine e mobilize distintos saberes éticos, políticos, técnicos, científicos, específicos e pedagógicos (ONOFRE, 2005; SANTOS, 2010), dentre os quais merecem destaque os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Especificamente no âmbito universitário, há forte relação entre a qualidade de ensino e a prática docente realizada em sala de aula, pois o principal objetivo da



universidade é promover a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, implicam em melhores resultados de aprendizagem dos estudantes (LIBÂNEO, 2005).

Por meio da prática docente, os professores universitários podem exercer considerável influência sobre a formação e o comportamento dos estudantes. Neste sentido, aspectos referentes ao nível de conhecimento específico sobre a disciplina ministrada, ao relacionamento com o estudante e com colegas de profissão, ao planejamento, à metodologia de ensino e à proposta de avaliação da aprendizagem acabam interagindo entre si e sugerindo determinadas concepções de sociedade e da profissão, o que reforça a importância do papel docente sobre o direcionamento e a qualidade da formação inicial realizada pelos estudantes universitários (LIBÂNEO, 2005; SANTOS, 2010).

A reflexão sobre a prática é um elemento chave do processo de consolidação dos saberes docentes, pois possibilita ao professor tornar-se um investigador de sua própria prática educativa e, conseqüentemente, deixar de seguir as prescrições impostas (CUNHA, 2006). De maneira geral, o ato reflexivo permite que o professor repense os elementos teóricos que sustentam sua prática e a especificidade de sua disciplina, assim como suas atitudes e hábitos docentes, de modo a contribuir para a transformação de seus conhecimentos profissionais e pedagógicos (BEHRENS, 1999; BOLZAN, 2008), assim como para a emancipação dos estudantes com os quais trabalha (SANTOS, 2010).

Um aspecto destacado por Libâneo (2005) é que o professor universitário, no momento da análise de sua prática docente, necessita refletir sobre sua postura profissional e tomar cuidado especial para evitar duas atitudes extremistas: a intransigência, em que o estudante é forçado a reproduzir integralmente o que é ensinado ou solicitado de acordo com o material didático apresentado; a condescendência, em que a preferência é agradar ao estudante em detrimento de exigir postura acadêmica adequada do mesmo. Ambas são maneiras equivocadas de exercer a função docente, pois desconsideram o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem: estimular e mediar a aquisição de competências pelo estudante (LIBÂNEO, 2005).

É importante ressaltar, também, que a atuação do professor universitário se estende para além da prática docente em sala de aula, pois ao mesmo tempo em que é profissional que estuda determinada área do conhecimento ou se engaja em

determinada carreira acadêmica (especialista), também é professor do Magistério Superior (pedagogo) (LIBÂNEO, 2005; BAZZO, 2007).

A função de professor universitário exige, portanto, a mobilização simultânea de conhecimentos específicos das disciplinas acadêmicas e de destrezas mais relacionadas com a atividade docente propriamente dita (ARIZA; TOSCANO, 2000; ZABALZA, 2003; BAZZO, 2007). Ressalta-se que a mobilização de saberes é feita com base no significado que o professor, como ator e autor do processo, dá à sua atividade docente, que não é isolada de outras dimensões da vida, como por exemplo, a afetiva, a política e a social. Assim, se configura a natureza dinâmica da prática docente, que também pode ser compreendida como prática social (SANTOS, 2010).

A análise da prática docente do professor universitário é tarefa relativamente complexa, porque seu trabalho é o resultado de uma série de tarefas nem sempre convergentes, nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão. Desta maneira, nem sempre é possível ao docente responder adequadamente à elevada exigência acadêmica, o que faz com que, muitas vezes, se preocupe prioritariamente com o que lhe parece mais essencial (BAZZO, 2007).

O avanço das práticas docentes de professores do Magistério Superior só será efetivamente concretizado caso haja a substituição do paradigma tradicional e fragmentado, que atualmente domina o processo de ensino-aprendizagem, por perspectiva integradora ou holística. Neste sentido, a Educação Superior necessita transformar-se em contexto relevante para aprendizagem coletiva e individual, onde professores e estudantes consigam refletir criticamente sobre seus papéis acadêmicos e sociais, ao mesmo tempo em que reelaborem suas concepções para melhorar práticas futuras (SANTOS, 2010).

### 2.3 AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE

A investigação da prática docente é fundamental, pois permite compreender os elementos que contribuem para sua construção e ressignificação, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2010).

Os primeiros estudos sobre as relações das crenças do professor com sua prática docente começaram a ser realizados, aproximadamente, na década de 1970, visando basicamente compreender quais relações se estabeleciam entre a

autopercepção de capacidade e as estratégias utilizadas pelos docentes para promover a aprendizagem dos estudantes (IAOCHITE, 2007). Entretanto, especialmente após a popularização do constructo da autoeficácia, as investigações passaram a se concentrar mais em buscar as possíveis relações entre a AE e a seleção de comportamentos docentes (BANDURA, 1986; AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; NAVARRO, 2007).

A autoeficácia docente pode exercer influência sobre três aspectos da prática do professor: escolha e direção dos comportamentos; mobilização de esforço e persistência ao se deparar com barreiras; estabelecimento de metas para si e para os estudantes (SCHUNK; PAJARES, 2001). As crenças de AE docente também influenciam as expectativas de resultado, as tendências afetivas e a percepção de dificuldades e oportunidades no contexto específico de atuação (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; CASTELO; LUNA, 2012). No entanto, não garantem por si só a qualidade do ensino, pois é preciso dispor de conhecimentos e habilidades específicas para tal. Neste sentido, a AE docente representa uma variável preditiva e mediadora entre o conhecimento do professor e sua prática docente em sala de aula (NAVARRO, 2006).

A tríade formada pela prática docente, pelas crenças pedagógicas e pelas crenças de autoeficácia docente, de acordo com Riascos (2011), é capaz de potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como a aprendizagem acadêmica dos estudantes. Neste caso, a autoeficácia docente se configura como potente motor da prática docente, pois a confiança na própria capacidade de ensinar também se configura como requisito fundamental para se atingir as metas almejadas, considerando que o nível de autoeficácia afeta diretamente a dedicação e perseverança, a ousadia das metas estabelecidas e o próprio nível de realização profissional (BANDURA, 1986; RIASCOS, 2011).

Nos momentos em que o professor avalia sua autoeficácia docente, mobiliza reflexões simultâneas acerca das exigências específicas da situação de ensino e das demandas do ambiente em que a prática docente é realizada. A partir dessa reflexão, o docente identifica o grau de dificuldade da tarefa de ensino e as capacidades e condições necessárias para obter o sucesso desejado (IAOCHITE, 2007). É importante enfatizar que as percepções de autoeficácia do professor podem ser influenciadas, tanto direta quanto indiretamente, pela cultura específica da própria disciplina que ministra, pelas vivências anteriores ao seu trabalho em sala de aula e pela possibilidade de refletir sobre as possibilidades e obstáculos presentes no âmbito educacional (PAJARES; USHER, 2008).

Os professores com alto grau de AE docente costumam apresentar algumas características marcantes em sua prática docente no que concerne ao planejamento do ensino, às estratégias de comunicação e interação com os estudantes e à avaliação da aprendizagem. Essas características são apresentadas no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** – Características de professores universitários com alto grau de autoeficácia.

<b>Estratégias de planejamento e gerenciamento do ensino</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejam cuidadosamente a estrutura de cada aula</li> <li>- Dedicam tempo suficiente ao planejamento de cada aula</li> <li>- Não se sentem ameaçados por condutas inadequadas dos estudantes</li> <li>- Ao corrigirem condutas inadequadas, não agem negativamente para com os estudantes, ou seja, não os fazem sentir vergonha ou humilhação</li> <li>- Modificam o curso da aula se assim for necessário, devido ao ritmo de aprendizagem dos estudantes</li> <li>- Outorgam aos estudantes um papel ativo em seu processo de aprendizagem</li> <li>- Contribuem para que os estudantes permaneçam envolvidos com as tarefas</li> <li>- São mais abertos a novas ideias e métodos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes</li> </ul>
<b>Estratégias de comunicação e interação com os estudantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecem clima positivo e de confiança para a aprendizagem</li> <li>- Têm concepção positiva dos estudantes e estabelecem boa relação com eles</li> <li>- Quando fracassam na relação com algum estudante, refletem sobre suas condutas e se esforçam para atingir essa meta</li> <li>- Demonstram respeito aos estudantes</li> </ul>
<b>Estratégias de avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstram preocupação contínua com os estudantes</li> <li>- Comentam com os estudantes os resultados de suas avaliações</li> <li>- Utilizam diversas estratégias de avaliação</li> <li>- Refletem sobre sua própria prática docente para identificar aspectos a melhorar</li> </ul>
<b>Características gerais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominam o conteúdo que devem explicar</li> <li>- Exibem entusiasmo, compromisso e realização diante da docência</li> <li>- Confiam em sua capacidade para influenciar na aprendizagem dos estudantes</li> <li>- Estabelecem metas para eles mesmos e para os estudantes, e delineiam estratégias para atingi-las</li> </ul>

Fonte: adaptado de Bzuneck (1996); Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy (2001); Navarro (2006).

Os docentes que possuem maior nível de autoeficácia acabam criando experiências de sucesso com maior frequência, que conduzem tanto ao êxito dos estudantes quanto à realização pessoal. Por outro lado, os professores que desconfiam de sua autoeficácia docente costumam criar um ambiente desfavorável de ensino-aprendizagem, o que também acarreta na diminuição dos níveis de autoeficácia e motivação discente (BANDURA, 1986).

O nível de AE docente costuma se relacionar não apenas com as estratégias de ensino, mas também com a motivação. Em geral, os professores que se percebem mais eficazes são, também, os mais motivados para ensinar, o que faz com que mantenham elevadas expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes. Além disso, esses indivíduos costumam tomar decisões mais acertadas no que diz respeito à distribuição do tempo nas aulas, às estratégias para conseguir e manter a atenção dos estudantes e às metodologias de ensino empregadas (NAVARRO, 2006).

A importância atribuída à AE docente tem se fortalecido cada vez mais no âmbito científico, especialmente em decorrência de seu papel mediador da prática docente, visto que é capaz de prever motivações e comportamentos individuais e coletivos dos professores (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Os estudos sobre a AE docente começaram a ser publicados com maior frequência no fim da década de 1980 e início da década de 1990. Neste sentido, merece destaque a investigação pioneira de Landino (1988), realizada com professores de uma universidade de New England. O objetivo principal da pesquisa foi testar um modelo causal da autoeficácia acadêmica, relacionando-a com determinadas variáveis intervenientes provindas da Teoria da Autoeficácia de Bandura (1977), bem como das características específicas do próprio ambiente universitário em questão. Em síntese, os resultados indicaram que os professores do gênero feminino perceberam-se menos autoeficazes que seus colegas homens nas tarefas de investigação; além disso, o fato de se receber recompensas do departamento e ser do gênero masculino contribuiu para percepções de autoeficácia mais elevada. Apesar dos achados, a autoeficácia não foi explicada pelo modelo causal.

A autoeficácia docente, desde então, também tem sido estudada junto a diferentes populações de professores. No cômputo geral, tem-se buscado analisar suas relações com aspectos como: gestão de classe (WOOLFOLK; ROSSOFF; HOY, 1990); clima organizacional da instituição de ensino (RAUDENBUSH; ROWAN; CHEONG, 1992); autoeficácia coletiva (GODDARD; HOY; WOOLFOLK HOY, 2000); motivação e realização docentes (PAJARES; USHER, 2008; RODRÍGUEZ et al., 2009); fontes de autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN; McMASTER, 2009; MORRIS; USHER, 2011); satisfação e/ou o controle do estresse no trabalho (KLASSEN; USHER; BONG, 2010; PEDRO, 2011); gênero e/ou experiência profissional (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005; KLASSEN; CHIU, 2010); engajamento, rendimento e/ou motivação dos estudantes (ESTRADA; PEDRAZA; RACCANELO, 2010; MIÑÁN, 2013); validação de instrumentos de medida (KLASSEN et al., 2009) e prática pedagógica (GIBBS, 2003; WOOLFOLK

HOY, 2004; KLASSEN et al., 2011; NAUEGE, 2011; RIASCOS, 2011; SARACALOGLU; OZSAKER; VAROL, 2012; PAN; CHOU; HSU, 2013; KLASSEN; TZE, 2014).

Na realidade brasileira, um dos primeiros estudos a investigar a autoeficácia docente foi conduzido por Bzuneck (1996). O objetivo principal da pesquisa foi averiguar o grau de crenças de autoeficácia de 529 professoras das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Londrina e região. Os resultados apontaram a discriminação de dois constructos independentes (senso de eficácia pessoal e senso de eficácia do ensino), além de indicarem diferenças, em alguns casos, nas relações entre as medidas de autoeficácia dos professores e as variáveis: séries escolares em que lecionam; idade cronológica e tempo de magistério; formação pedagógica; e número de estudantes por turma. As implicações educacionais sugeridas pela investigação sinalizaram para a necessidade de se analisar o sistema de crenças de autoeficácia dos professores, de maneira que se pudesse compreender suas motivações e, conseqüentemente, modificar seus comportamentos inadequados ou ineficazes.

Após o estudo de Bzuneck, as investigações nacionais sobre autoeficácia permaneceram em estado de 'dormência' por aproximadamente uma década, de modo que somente a partir de 2005 começaram a ser publicados novos estudos com este foco de investigação, especialmente sob a forma de dissertações e teses. Neste sentido, o trabalho de Venditti Jr. (2005) evidenciou associações da autoeficácia com a motivação de 44 professores de Educação Física, por meio de sua satisfação pessoal e níveis de esforço e persistência para a continuidade da atuação profissional na área. Pouco depois, foram publicados os resultados de uma tese de doutorado que buscou analisar as relações do nível de autoeficácia docente com as fontes constituição dessa crença e determinadas variáveis de contexto e da atividade profissional de 263 professores de Educação Física escolar. Em síntese, foi encontrado que os docentes apresentaram elevada crença de autoeficácia para o ensino, e as fontes que apresentaram maior impacto em sua constituição foram as experiências diretas e a persuasão social. Complementarmente, a AE correlacionou-se positivamente com as variáveis satisfação docente, preparação profissional, infraestrutura, apoio do corpo administrativo, liberdade para expressar ideias e apoio dos pares (IAOCHITE, 2007).

Nos anos seguintes, observou-se diversificação e ampliação da produção acadêmica na área, visto que, além de teses e dissertações, a quantidade de artigos originais e de revisão também avançou significativamente. No contexto brasileiro, a autoeficácia docente tem sido relacionada com a satisfação profissional (PEDRO, 2007;

IAOCHITE et al., 2011); motivação dos estudantes (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008); eficácia coletiva (BZUNECK; GUIMARÃES, 2009); suporte/apoio institucional (MACEDO, 2009); fontes de autoeficácia (ROCHA, 2009); estresse e esgotamento profissional (FERREIRA; AZZI, 2010; FERREIRA; AZZI, 2011); motivação docente e/ou discente (SILVA et al., 2011) e variáveis sociodemográficas (LACERDA, 2012; ALVARENGA, 2013), além da elaboração de instrumentos para sua mensuração em professores (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003; IAOCHITE; AZZI, 2012).

Salienta-se que os benefícios e implicações educacionais decorrentes das pesquisas sobre autoeficácia docente avançam para além das populações específicas investigadas. Neste sentido, a reflexão docente sobre sua própria prática pode deixá-la mais eficaz e contribuir, também, para aumentar os níveis de motivação, engajamento e rendimento acadêmico dos estudantes (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Além disso, as pesquisas podem fornecer os subsídios necessários aos gestores institucionais para que planejem e avaliem ações ou programas de melhoria do clima organizacional, de maneira que ele seja propício à consolidação de percepções de autoeficácia mais elevada nos membros da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, torne o processo de ensino-aprendizagem mais alinhado às demandas e anseios coletivos e individuais (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, procurou-se identificar características sociodemográficas dos professores universitários investigados e sua relação com as percepções de AE docente. Na etapa seguinte, procurou-se aprofundar a compreensão acerca das fontes de AE e das estratégias de ensino utilizadas por determinados professores participantes da primeira etapa, a fim de se estabelecer relações entre os níveis de AE e a prática docente.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo classifica-se como descritivo-exploratório no que concerne a seus objetivos, pois busca “descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre variáveis”, ao mesmo tempo em que procura “esclarecer ou desenvolver conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 28).

#### 3.2 PARTICIPANTES

O estudo foi realizado no Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Criado em 1973, o CDS é considerado um ambiente de excelência na formação inicial em Educação Física no âmbito nacional, e oferece atualmente os cursos de bacharelado e de licenciatura em Educação Física. O Departamento de Educação Física (DEF) conta com, aproximadamente, 40 professores efetivos que, além de contribuírem para o desenvolvimento científico e social do país, atuam em importantes redes de pesquisa, tais com a rede CENESP e CEDES (NECKEL; KÜCHLER, 2010).



A população alvo do estudo foi composta pelos 59 professores universitários da UFSC lotados no DEF em 2014. O processo de seleção dos participantes foi intencional e não probabilístico, e procurou abranger todos os professores com atuação regular em disciplinas nos cursos de graduação no momento da coleta de dados, que ocorreu ao longo de 2014.

Não foram convidados a participar da pesquisa os professores que estivessem afastados das atividades regulares de docência na graduação no momento da coleta de dados. Considerando os critérios estabelecidos, chegou-se a 49 docentes elegíveis, para os quais foram encaminhados os convites de participação. Destes, 43 consentiram em participar do estudo.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na primeira etapa do estudo, foi aplicada a “Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário” (NAVARRO, 2006, ANEXO 1). A referida escala, que busca identificar as percepções dos professores universitários acerca de sua AE docente, é composta por 44 itens, os quais se distribuem aleatoriamente em quatro dimensões: Estratégias didáticas para o planejamento do ensino (13 itens); Estratégias didáticas para engajar ativamente os estudantes no processo de aprendizagem (10 itens), Estratégias didáticas para favorecer a interação na aula (8 itens); Estratégias didáticas para avaliar a aprendizagem (13 itens). O respondente deve assinalar, em cada um dos itens, em que medida se sente capaz de realizar a ação, bem como com que frequência a realiza. Para ambas as opções, considera-se uma escala de 0 a 6, em que 0 representa a percepção de mais baixa capacidade ou de mais baixa frequência de realização de determinada ação, ao passo que 6 indica a percepção de mais alta capacidade ou a mais alta frequência de realização.

Para adequar o instrumento à realidade nacional, em que os sistemas de avaliação normalmente se utilizam de uma escala *likert* de 0 a 10, foi proposta pequena adaptação ao instrumento original, de maneira que o respondente assinalasse em uma escala de 0 (percepção de mais baixa capacidade ou de mais baixa frequência de realização) a 10 (percepção de mais alta capacidade ou de mais

alta frequência de realização) em que medida a afirmação correspondia à sua prática pedagógica habitual.

Na segunda etapa do estudo, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com alguns dos professores participantes da primeira etapa, a qual buscou compreender as estratégias utilizadas pelos professores universitários em sua prática pedagógica, especialmente no que concerne ao planejamento de ensino, ao engajamento dos estudantes, à promoção de interações em sala e à avaliação da aprendizagem dos estudantes e autoavaliação. Além disso, buscou-se encontrar elementos que permitissem comparar a prática docente de professores com percepção de alta e baixa autoeficácia docente, considerando as fontes de autoeficácia (experiências diretas, estados fisiológicos e emocionais, experiências vicárias e persuasão verbal).

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Após autorização da instituição universitária (APÊNDICE 1) e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (parecer nº 800.318/2014; ANEXO 2), foi feito contato eletrônico (via e-mail) com todos os professores lotados no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina que estavam atuando regularmente no momento da coleta de dados, no intuito de explicar os objetivos e a natureza do estudo, bem como de destacar o caráter voluntário da participação e de obter os devidos consentimentos para tal (APÊNDICE 2).

Aos professores que aceitaram participar do estudo, foi aplicada, na primeira etapa, a “Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário” (NAVARRO, 2006). O referido instrumento foi encaminhado tanto via impressa quanto por e-mail (formulário do *Google Docs*), de maneira que o docente pudesse optar pela versão que mais lhe agradasse, respondendo no momento mais apropriado. No caso da versão impressa, foram deixadas cópias dos instrumentos nos escaninhos de cada professor, no Departamento de Educação Física. Após preenchidas, as escalas eram deixadas sob os cuidados da secretaria do referido Departamento, sendo retiradas pelo pesquisador principal em momento posterior.

Na segunda etapa do estudo, foram selecionados oito docentes participantes da primeira etapa para realizar uma entrevista, considerando-se os seguintes critérios de seleção: docente com percepção de mais alta capacidade (DCP+); docente com percepção de mais alta frequência de realização (DFR+); docente com percepção de mais alta capacidade e frequência de realização (DCPFR+); e o docente que apresentou a maior diferença numérica após a subtração do escore da capacidade percebida pelo escore da frequência de realização (DCP-FR), que foram classificados como “professores com maior autoeficácia docente”. Por outro lado, a formação do grupo dos “professores com menor autoeficácia docente” obedeceu aos seguintes critérios: docente com percepção de mais baixa capacidade (DCP-); docente com percepção de mais baixa frequência de realização (DFR-); docente com percepção de mais baixa capacidade e frequência de realização (DCPFR-); e o docente que apresentou a maior diferença numérica após a subtração do escore da frequência de realização pelo escore da capacidade percebida (DFR-CP).

As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente, em ambientes e horários previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos professores investigados.

### 3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As informações quantitativas coletadas foram analisadas com auxílio do *software SPSS Statistics* (versão 21.0), por intermédio da utilização de recursos estatísticos descritivos (frequência simples; mediana, valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão) e inferenciais (testes de hipóteses).

Para a análise das percepções de autoeficácia dos professores investigados, inicialmente, foi aplicado o teste de *Shapiro Wilk* para verificar a normalidade da distribuição dos dados. Nos casos em que a normalidade foi encontrada, foram aplicados os seguintes testes de hipóteses:

- Teste t de Student: comparar as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários considerando o sexo;

- Anova One-way: comparar as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários considerando o ciclo vital e os anos de docência no Magistério Superior;
- Correlação de Pearson: verificar o nível de associação das percepções de autoeficácia docente nas dimensões planejamento de ensino, criação de clima positivo para aprendizagem, engajamento dos estudantes e avaliação da aprendizagem, bem como verificar o nível de associação da percepção de autoeficácia com a frequência de realização nessas mesmas dimensões;

Quando os dados não apresentaram distribuição normal, foi realizado o processo de transformação logarítmica (base 2), no intuito de homogeneizar as variâncias e possibilitar a aplicação dos testes paramétricos anteriormente citados. Ressalta-se que o recurso de transformação matemática dos dados é preferível à utilização imediata da alternativa não paramétrica, considerando que os testes paramétricos são mais robustos e potentes para identificar diferenças estatísticas (MARÔCO, 2011).

Nos casos em que, mesmo após a tentativa de transformação matemática, os dados continuaram a apresentar distribuição não normal, foram aplicados os testes não paramétricos equivalentes (U de Mann Whitney, ANOVA de Kruskal Wallis e Correlação de Spearman, respectivamente). O nível de significância adotado em todas as análises foi de 5%.

Com a finalidade de ilustrar os procedimentos de análise dos dados quantitativos, o Quadro 2, a seguir, apresenta breve descrição das variáveis estudadas, bem como das categorias para a análise, medidas utilizadas e escalas de medida.

**Quadro 2** – Descrição das variáveis e categorias adotadas para análise dos dados.

Variável	Categorias	Medida utilizada	Escala
<b>Capacidade percebida</b>	1 = Planejamento do ensino 2 = Engajamento ativo dos estudantes 3 = Promoção de interações na aula 4 = Avaliação da aprendizagem e autoavaliação 5 = Geral	Autorresposta	Intervalar
<b>Frequência de realização</b>	1 = Planejamento do ensino 2 = Engajamento ativo dos estudantes 3 = Promoção de interações na aula 4 = Avaliação da aprendizagem e autoavaliação 5 = Geral	Autorresposta	Intervalar
<b>Autoeficácia docente*</b>	1 = Alta capacidade percebida e frequência de realização 2 = Baixa capacidade percebida e frequência de realização	Autorresposta	Intervalar
<b>Sexo</b>	1= Masculino 2 = Feminino	Autorresposta	Nominal
<b>Ciclos Vitais</b>	1= Até 39 anos 2 = 40 a 49 anos 3 = 50 anos ou +	Classificação adaptada de Sikes (1985)	Ordinal
<b>Tempo de docência no Magistério superior</b>	1 = Até 10 anos 2 = 11 a 25 anos 3 = 26 anos ou +	Classificação adaptada de Nascimento e Graça (1998)	Ordinal

Fonte: Autoria própria (2014).

Nota: \*A variável “Autoeficácia docente” foi planejada dicotomicamente a partir da capacidade percebida e da frequência de realização.

As informações qualitativas, obtidas na entrevista, foram transcritas e reenviadas aos respondentes para validação de conteúdo. Em seguida, foram analisadas com o auxílio do *software NVivo (QSR NVivo)* versão 9.2, mediante a aplicação da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que permitiu a sistematização dos tópicos mais relevantes por meio de três etapas: pré-análise (organização); exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração); tratamento dos resultados e interpretação (resultados significativos e válidos) (BARDIN, 2011).

### 3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das limitações do estudo se refere à natureza do instrumento de coleta de informações utilizado na primeira etapa, o qual se concentra na avaliação objetiva de dimensões e indicadores da autoeficácia docente. Dessa maneira, a investigação qualitativa das questões abordadas fica prejudicada, o que dificulta a contextualização e o aprofundamento da análise das informações coletadas na primeira etapa.

Embora o presente estudo tenha procurado levar em consideração, na segunda etapa, determinados aspectos de ordem pessoal (como, por exemplo, as experiências diretas e os estados fisiológicos e emocionais dos professores investigados) e ambiental (experiências vicárias e persuasão verbal e social) para compreender as percepções de autoeficácia docente dos professores investigados, salienta-se que não foi realizado o acompanhamento efetivo (observação sistemática) da prática docente em sala de aula, o que poderia auxiliar na compreensão aprofundada das relações pedagógicas que se estabelecem entre o docente, os discentes e o currículo e, conseqüentemente, contribuir para problematizar elementos presentes no conteúdo de seus discursos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a questão problema e os objetivos do presente estudo, os resultados foram organizados de maneira a caracterizar o perfil dos professores universitários investigados, para em seguida, comparar suas percepções de autoeficácia docente considerando o sexo, o ciclo vital e os anos de docência no Magistério Superior. Por último, houve a preocupação de comparar elementos da prática pedagógica e estratégias de ensino utilizadas por docentes com percepção de maior e menor autoeficácia docente.

Para facilitar a compreensão das informações quantitativas da primeira etapa, salienta-se que a pontuação máxima geral que pode ser obtida pelo respondente na Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário (composta por 44 itens) é de 880 pontos, que corresponde à soma de um máximo de 440 pontos na dimensão “capacidade percebida” (CP) e 440 pontos na dimensão “frequência de realização” (FR). Quando consideradas as dimensões específicas, as pontuações máximas são as seguintes: planejamento do ensino = 260 pontos (130 CP; 130 FR); engajamento ativo dos estudantes = 200 pontos (100 CP; 100 FR); promoção de interações na aula = 160 pontos (80 CP; 80 FR); avaliação da aprendizagem e autoavaliação = 260 pontos (130 CP; 130 FR).

A Tabela 1, abaixo, apresenta a caracterização do perfil dos 43 professores universitários investigados:

**Tabela 1** – Caracterização do perfil dos professores universitários investigados.

Variáveis	Categorias	n (%)
Sexo	Masculino	30 (70)
	Feminino	13 (30)
Ciclo vital	Até 39 anos	16 (37)
	40 a 49 anos	15 (35)
	50 anos ou mais	12 (28)
Tempo de docência no Magistério Superior	Até 10 anos	21 (49)
	11 a 25 anos	10 (23)
	26 anos ou mais	12 (28)

Fonte: Autoria própria (2014)

Observa-se que o grupo é, em sua maioria, formado por professores do sexo masculino (30 indivíduos). No que concerne aos ciclos vitais (ou faixas etárias), há predominância de professores mais jovens ou com meia-idade (com até 39 anos; de 40 a 49 anos), o que está relacionado ao baixo tempo de docência no Magistério Superior (até 10 anos) apresentado por quase metade do grupo (21 professores). Em contrapartida, menos de um terço dos docentes investigados possui mais de 50 anos de idade ou mais de 26 anos de docência universitária.

#### 4.1 AUTOEFICÁCIA E ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Ao se comparar as percepções dos professores universitários investigados acerca de sua autoeficácia docente, verifica-se que, no âmbito geral, não houve diferença significativa entre homens e mulheres (Tabela 2). Entretanto, em todas as dimensões da prática pedagógica docente, as mulheres se perceberam mais autoeficazes que os homens, especificamente no que diz respeito à autoeficácia para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

**Tabela 2** – Autoeficácia docente considerando o sexo dos professores universitários.

<b>Autoeficácia Docente</b>	<b>Masculino Média (DP)</b>	<b>Feminino Média (DP)</b>	<b>p</b>
Planejamento do ensino <sup>2</sup>	227,3 (22,4)	234,7 (20,8)	0,22
Engajamento ativo dos estudantes <sup>1</sup>	170,0 (17,3)	175,9 (19,7)	0,29
Promoção de interações na aula <sup>2</sup>	141,4 (12,8)	141,2 (20,1)	0,59
Avaliação da aprendizagem e autoavaliação <sup>1</sup>	215,1 (25,1)	227,8 (15,2)	0,11
<b>Geral<sup>1</sup></b>	<b>753,8 (71,0)</b>	<b>779,6 (72,9)</b>	<b>0,26</b>

Fonte: Autoria própria (2014).

Notas: <sup>1</sup> Teste t de Student; <sup>2</sup> Teste U de Mann Whitney.

Considerando os escores do instrumento de medida, verificou-se que, tanto no âmbito geral quanto nas dimensões específicas, professores e professoras apresentaram elevado nível de autoeficácia, pois em todos os casos as pontuações corresponderam a, pelo menos, 80% do escore máximo. Neste sentido, a dimensão da prática docente que obteve a avaliação mais alta foi o planejamento de ensino, em que as professoras obtiveram pontuação correspondente a 90,3% da máxima



possível. Em contrapartida, a dimensão avaliação da aprendizagem e autoavaliação apresentou o escore proporcionalmente mais baixo, entre os professores do sexo masculino (82,7%).

Quando analisada a autoeficácia docente de acordo com os ciclos vitais (Tabela 3), não foram encontradas diferenças estatísticas entre os professores mais novos e mais velhos. Entretanto, cabe salientar que as percepções geral e específicas de autoeficácia parecem sofrer alteração de acordo com a idade, visto que os professores mais novos (com até 39 anos) se percebem mais capazes do que seus pares mais velhos em relação às competências de planejamento de ensino, engajamento dos estudantes na aprendizagem, promoção de oportunidades de interação em sala de aula e avaliação da aprendizagem e autoavaliação.

**Tabela 3** – Autoeficácia docente considerando o ciclo vital dos professores universitários.

Autoeficácia Docente	Até 39 anos Média (DP)	40 a 49 anos Média (DP)	50 anos ou mais Média (DP)	p
Planejamento do ensino <sup>2</sup>	238,2 (5,3)	223,4 (5,5)	225,7 (6,2)	0,16
Engajamento ativo dos estudantes <sup>1</sup>	174,3 (4,6)	169,8 (4,7)	170,9 (5,3)	0,81
Promoção de interações na aula <sup>2</sup>	145,8 (3,8)	138,5 (3,9)	139,1 (4,4)	0,49
Avaliação da aprendizagem e autoavaliação <sup>1</sup>	220,3 (5,9)	219,3 (6,1)	216,8 (6,8)	0,97
<b>Geral<sup>1</sup></b>	<b>778,5 (18,1)</b>	<b>750,9 (18,7)</b>	<b>752,4 (20,9)</b>	<b>0,54</b>

Fonte: Autoria própria (2014).

Notas: <sup>1</sup> ANOVA One Way; <sup>2</sup> ANOVA de Kruskal Wallis.

A partir da análise dos escores, identificou-se que, no âmbito geral e nas dimensões específicas, os professores apresentaram percepção de elevada autoeficácia docente. A percepção de autoeficácia mais elevada proveio dos professores mais jovens, relacionando-se à dimensão planejamento do ensino (91,6%), enquanto a menor autoeficácia docente foi encontrada na avaliação da aprendizagem e autoavaliação, pelos professores com 50 anos de idade ou mais (83,4%).

Resultados similares à variável ciclos vitais foram encontrados na análise da variável tempo de docência no Magistério Superior, pois a comparação da autoeficácia docente não revelou diferenças significativas entre docentes mais e menos experientes no âmbito do Magistério Superior (Tabela 4). Apesar disso, observou-se que o nível de autoeficácia sofre decréscimo à medida que os docentes são mais experientes; neste sentido, os professores com até 10 anos de experiência

foram os que apresentaram a mais elevada autoeficácia geral e específica, seguidos por seus pares com 11 a 25 anos de docência e, por fim, pelos colegas mais experientes (26 anos de docência ou mais).

**Tabela 4** – Autoeficácia docente considerando o tempo de docência no Magistério Superior.

Autoeficácia Docente	Até 10 anos Média (DP)	De 11 a 25 anos Média (DP)	26 anos ou mais Média (DP)	p
Planejamento do ensino <sup>2</sup>	235,3 (4,7)	227,1 (6,8)	221,4 (6,2)	0,20
Engajamento ativo dos estudantes <sup>1</sup>	174,5 (4,0)	169,7 (5,8)	168,7 (5,3)	0,61
Promoção de interações na aula <sup>2</sup>	142,9 (3,4)	142,1 (4,9)	138,2 (4,4)	0,57
Avaliação da aprendizagem e autoavaliação <sup>1</sup>	222,4 (5,1)	217,3 (7,4)	214,2 (6,8)	0,65
<b>Geral<sup>1</sup></b>	<b>775,1 (15,7)</b>	<b>756,2 (22,8)</b>	<b>742,4 (20,8)</b>	<b>0,46</b>

Fonte: Autoria própria (2014).

Notas: <sup>1</sup> ANOVA One Way; <sup>2</sup> ANOVA de Kruskal Wallis.

A análise dos escores também apresentou semelhanças com as variáveis sexo e ciclos vitais, visto que nos âmbitos geral e específicos, a autoeficácia docente foi considerada elevada. Da mesma maneira que na variável ciclos vitais, a percepção de mais elevada autoeficácia foi encontrada na dimensão planejamento do ensino, pelos professores com menor tempo de experiência (90,5%), ao passo que a dimensão avaliação da aprendizagem e autoavaliação apresentou o escore mais baixo em termos proporcionais, entre os professores com 26 anos ou mais de docência (82,4%).

Em síntese, no cômputo geral os professores apresentaram percepções de elevada autoeficácia docente, tanto no âmbito geral quanto nas dimensões específicas da prática docente. Enquanto que a dimensão planejamento de ensino apresentou as percepções de autoeficácia mais elevada, a dimensão avaliação da aprendizagem e autoavaliação apresentou os escores de autoeficácia docente proporcionalmente mais baixos. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a autoeficácia docente e as variáveis sexo, ciclos vitais e tempo de docência no Magistério Superior. Entretanto, os resultados indicam que os indivíduos do sexo feminino, mais jovens e com menor experiência na docência universitária têm as percepções de autoeficácia docente mais elevada dentre os professores universitários investigados.

A crença de elevada autoeficácia docente apresentada pelos professores universitários investigados no presente estudo está relacionada a fatores pessoais, em que se destacam as experiências anteriores de sucesso, tanto no âmbito da Educação Física quanto nas atividades de docência propriamente dita. Complementarmente, a segurança proporcionada pela estabilidade da carreira docente no Magistério Público Superior, bem como a disponibilidade razoavelmente boa de recursos materiais e pedagógicos no ambiente universitário de trabalho contribuem para que os docentes se sintam mais motivados e confiantes para exercer sua atuação profissional.

A autoeficácia docente elevada também apresenta correspondência aos achados de outras pesquisas presentes na literatura consultada. Em investigação realizada com 457 docentes de Ensino Superior atuantes em instituições públicas ou privadas brasileiras, Rocha (2009) encontrou elevadas crenças de autoeficácia, tanto em aspectos relacionados à intencionalidade da ação docente quanto ao manejo de classe. Com relação aos fatores pessoais e contextuais positivamente associados à percepção de autoeficácia docente elevada, destacaram-se o nível de formação e tempo de atuação no ensino superior, o nível de satisfação com o trabalho docente, o apoio do corpo administrativo e dos pares e a liberdade para expressar ideias. Resultados semelhantes foram obtidos em estudo realizado por laochite (2007), em que professores de Educação Física escolar também apresentaram elevadas crenças de autoeficácia. Neste caso, dentre as variáveis mais associadas foram a satisfação como docente, a preparação profissional, a infraestrutura de trabalho, o apoio do corpo administrativo, a liberdade para expressar ideias e o apoio dos pares.

Ao não encontrar diferenças significativas entre o nível de autoeficácia percebida e o sexo dos professores universitários investigados, o presente estudo encontra semelhanças com as investigações supracitadas de laochite (2007) e Rocha (2009). No entanto, a literatura consultada tem apresentado predominância de estudos que revelam que a percepção de autoeficácia varia significativamente conforme o sexo dos indivíduos investigados, de maneira que os professores tem tendência a apresentar autoeficácia docente mais elevada que as professoras (RAUDENBUSH; ROWAN; CHEONG, 1992; KLASSEN; CHIU, 2010; SARACALOGLU; OZSAKER; VAROL, 2012; ALVARENGA; AZZI, 2013; MORALES; MALDONADO, 2013).

Tradicionalmente, a docência é considerada uma atribuição das mulheres, especialmente nos âmbitos da Educação Infantil e das Séries Iniciais (VIANNA, 2002). Nas universidades, apesar de ainda se observar predominância masculina, a presença feminina tem crescido nos últimos anos (42,7% em 2001; 45,8% em 2013) (INEP; 2001, 2013), o que permite afirmar que a docência universitária não é uma atividade de domínio exclusivamente masculino.

A introdução da perspectiva de gênero na docência universitária, de acordo com Mora (2009), implica em analisar criticamente os aspectos que a caracterizam, de maneira a eliminar preconceitos e potencializar a qualidade dos relacionamentos entre professores e professoras. Além disso, a autora reconhece que determinadas competências docentes, como as instrumentais, linguísticas e interpessoais, estão mais relacionadas ao cuidado e tem sido atribuídas às mulheres. Por outro lado, competências de provisão, como as instrumentais cognitivas e técnico-científicas, têm sido consideradas como de maior domínio masculino, relacionando-se ao controle e gestão de classe.

A faixa etária (ciclo vital) e o tempo de docência no Magistério Superior não se mostraram estatisticamente relacionados à autoeficácia docente no presente estudo, embora os professores mais jovens e menos experientes tenham se percebido com AE mais elevadas que seus pares com maior idade e experiência universitária. Estes achados são diferentes dos encontrados na maioria dos estudos originais ou de revisão disponíveis na literatura consultada que investigam a relação da autoeficácia docente com a idade cronológica ou experiência profissional de professores. De maneira geral, verifica-se que a idade e que o tempo de experiência têm se mostrado positivamente associado à autoeficácia para o ensino (SHAHID; THOMPSON, 2001), principalmente em decorrência de o professor se perceber com maior capacidade de gestão sobre a classe (WOOLFOLK; ROSOFF; HOY, 1990), domínio sobre a disciplina e/ou ensino (ROCHA; 2009; LACERDA, 2012; ALVARENGA; AZZI, 2013) e confiança em sua habilidade para lidar com situações adversas (SARACALOGLU; OZSAKER; VAROL, 2012).

Entretanto, há estudos em que o tempo de experiência e a idade se encontram inversamente relacionadas à autoeficácia docente (BZUNECK, 1996), ou mesmo não apresentam padrão linear de associação (KLASSEN; CHIU, 2010). Ao investigar as associações entre as medidas de autoeficácia docente e as variáveis faixa de idade cronológica e tempo de magistério de professoras de escolas

brasileiras de Ensino Fundamental, Bzuneck (1996) identificou que as professoras mais jovens (com até 30 anos) e com menor tempo de magistério revelaram níveis mais elevados de autoeficácia no ensino que suas colegas com mais de 40 anos de idade e 21 anos de experiência no magistério. De acordo com o autor, as professoras com mais tempo de magistério podem ter percebido fracasso no sistema educacional como um todo (experiências diretas), bem como escutado mais queixas laborais de suas colegas ao longo do tempo (persuasão verbal) que, processadas, podem tê-las feito chegar à conclusão de que o ensino não consegue atingir seus objetivos. Além disso, o estresse e a fadiga acumulados (estados fisiológicos e emocionais) após anos de docência em condições nem sempre adequadas são aspectos que podem ter contribuído para que as professoras mais velhas e experientes tenham percebido menor autoeficácia docente para o ensino (BZUNECK, 1996).

O desenvolvimento profissional de professores (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001; FOLLE; NASCIMENTO, 2009; FARIAS et al., 2012) e as crenças docentes ao longo de sua carreira profissional (RIEGEL, 1979; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; ISAIA, 2000; WEIMER, 2002; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; LACERDA, 2012) têm sido objeto de investigação de muitos estudos, os quais têm demonstrado que o percurso profissional do professor não é linear, mas sim marcado por inúmeros acontecimentos de ordem pessoal e ambiental que acabam por gerar tensões, recuos e avanços e, conseqüentemente, por influenciar na percepção de competência e nas atitudes evidenciadas na prática cotidiana.

No que concerne à trajetória dos professores ao longo da carreira profissional, tem-se sugerido que a mesma se organize em ciclos ou fases (RIEGEL, 1979; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMANN, 2000), que muitas vezes se associam à idade cronológica (SIKES, 1985) e a acontecimentos de ordem pessoal (ISAIA, 2000).

A entrada na carreira abrange os três primeiros anos de docência (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000) e corresponde, aproximadamente, à idade em torno de 25 anos (RIEGEL, 1979; SIKES, 1985). Este período é marcado pelo contato inicial com a profissão docente e com a sala de aula, que pode desencadear duas posturas distintas: a luta pela sobrevivência, caracterizada pelo 'choque com a realidade' da profissão, e o entusiasmo inicial pela

possibilidade de, finalmente, exercer a docência (SIKES, 1985; FOLLE; NASCIMENTO, 2009; FARIAS et al., 2012). Quando considerada a carreira universitária, os docentes muitas vezes necessitam engajar-se em atividades de pesquisa e de ensino, cuja temática nem sempre corresponde a seus interesses paradigmáticos. Dessa maneira, é por meio de atividades de ensino e pesquisa que eles procuram, gradativamente, divulgar e repensar sua prática inicial de acordo com a cultura e com as normas institucionais existentes, embora nesta fase ainda sejam mais seguidores do que promotores de orientações paradigmáticas (RIEGEL, 1979).

No âmbito pessoal, a idade aproximada de 25 anos costuma envolver, também, as primeiras conquistas próprias do 'mundo adulto', dentre as quais se destacam: parceria afetiva com determinado(a) companheiro(a); construção de um lar próprio; início da vida profissional; e o pertencimento a um grupo profissional definido, mescladas ao anseio pela concretização dos sonhos e ideais próprios da juventude. Neste sentido, os principais desafios associados a esta etapa compreendem: luta por um lugar no mercado de trabalho; busca de respaldo econômico para o início de uma vida independente da família original. A relação estabelecida entre as aspirações existenciais e as exigências profissionais produzem uma espécie de labirinto, em que o indivíduo busca incessantemente descobrir seu 'eu' verdadeiro, pessoal e docente, a fim de que possa progredir e realizar-se em ambas as dimensões (ISAIA, 2000).

As crenças de AE docente costumam ser mais maleáveis no início da carreira quando comparadas com as crenças de professores mais experientes, sendo que parte dessa maleabilidade pode estar relacionada à pouca quantidade de experiências práticas exercidas diretamente no contexto específico do ensino superior, o que aumenta a possibilidade de experiências novas serem mais significativas para a construção ou modificação de determinados aspectos da crença de AE docente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY 2007).

O nível de percepção de autoeficácia dos professores iniciantes também está mais relacionado com as reações fisiológicas e estados emocionais advindos do "choque com a realidade". Neste sentido, os professores que se percebem mais confiantes para ensinar vivenciam menos sentimentos de estresse e ansiedade, ao mesmo tempo em que tendem a ser mais hábeis, persistentes e inovadores para lidar com as demandas de ensino, pessoais e ambientais do contexto de trabalho e

mais sentimentos de satisfação e otimismo (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; GIBBS, 2003).

O ciclo seguinte da carreira profissional dos professores é denominado de consolidação, e corresponde ao período dos quatro aos seis anos de docência (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; ) ou em torno de 30 anos de idade (RIGEL, 1979; SIKES; 1985). Esta etapa é marcada pelo sentimento de competência pedagógica crescente e independência dos professores, que passam a ter participação mais efetiva no grupo docente da instituição. De maneira geral, observa-se que os professores passam a se preocupar menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase também envolve o estabelecimento de estilos próprios como professores e a consolidação de um repertório pedagógico que lhes tragam crescente confiança (HUBERMAN, 2000; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001; FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

A diversificação compreende o terceiro ciclo da carreira profissional dos professores, abrangendo os períodos de 7 a 19 ou até 25 anos de docência (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000), e de 30-32 a 50-55 anos de idade (RIEGEL; 1979; SIKES; 1985). A partir do momento em que os professores já tenham consolidado determinadas competências e se estabilizado no ambiente profissional, passam a experimentar novas ideias pedagógicas e a buscar a promoção na carreira, a fim de disporem de maior variedade de estratégias e reconhecimento no ambiente de trabalho (SIKES, 1985). Caso as experiências e tentativas sejam bem sucedidas, os professores tenderão a apresentar elevado entusiasmo profissional; por outro lado, se as buscas pela mudança fracassarem, os professores podem se desmotivar e começar a questionar suas rotinas de trabalho (HUBERMAN, 2000; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001; FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

Os professores universitários, na fase de diversificação, se encontram em um período em que já se estabeleceram na carreira, atuando como professores efetivos e podendo dedicar-se ao estudo de temas que estejam de acordo com sua área de especialização. Dependendo de seus objetivos e aspirações, podem exercer cargos administrativos, coordenar grupos e projetos de pesquisa e ser cientificamente reconhecidos nas temáticas que investigam (RIEGEL, 1979). Devido ao anseio pelo reconhecimento profissional pelos pares, os professores universitários podem

apresentar sentimentos de ansiedade e rivalidade, o que pode alimentar demais o 'eu' idealizado e obscurecer o 'eu' profissional verdadeiro, levando o professor a perder de vista que seu papel primordial de contribuir para a formação dos estudantes, os futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho (ISAIA, 2000).

Na esfera pessoal, a característica mais marcante associada ao período de diversificação profissional é a mescla de sensações de empoderamento e impotência, representado pela consciência de que a responsabilidade pela condução da geração mais velha e da mais nova é de sua competência. Assim, os indivíduos nesta fase não se preocupam apenas com os problemas inerentes às gerações mais jovens (filhos, estudantes, parentes, colegas iniciantes,...), mas também com aqueles provenientes da geração mais velha (familiares, antigos professores, colegas mais velhos,...), encontrando-se no centro de uma "luta geracional". A carga de responsabilidade percebida pode desencadear, por um lado, sentimentos de ansiedade, angústia, frustração e perda de liberdade pessoal; por outro lado, os indivíduos que se encontram motivados podem encarar esses desafios como oportunidades de crescimento pessoal e de reafirmação da personalidade (ISAIA, 2000).

O último ciclo da carreira docente é denominado de estabilização ou maturidade, e contempla o período de 20 anos de prática profissional em diante (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998), ou de 50 a 65 anos de idade, aproximadamente (RIGEL, 1979; SIKES, 1985). De acordo com as experiências ocorridas na fase de diversificação, os professores entram em uma fase de desinvestimento sereno (equilíbrio emocional, sentimento de dever cumprido) ou amargo (frustração) do ambiente de trabalho. De maneira geral, os professores que se encontram nessa etapa da carreira são menos vulneráveis às opiniões alheias, devido ao maior equilíbrio entre o 'eu' ideal e o real, bem como ao distanciamento afetivo que costumam manter em relação a seus estudantes, em decorrência das diferenças geracionais (HUBERMAN, 2000; FOLLE, NASCIMENTO, 2009). No último período da docência universitária, os professores passam a dedicar mais tempo aos encargos administrativos, em detrimento do trabalho de pesquisa e de ensino – o que contribui para diminuir o nível de interação e o grau de exigência aos estudantes no cumprimento das tarefas acadêmicas. Em termos de produção, dedicam-se prioritariamente à elaboração de capítulos de livros especializados e à atualização



de versões anteriores de seus textos. Seus status e papéis continuam inalterados até o momento da aposentadoria (RIEGEL, 1979).

Na vida pessoal, os professores podem até se envolver em novas atividades ou projetos, mas ao mesmo tempo começam a se distanciar da carga de exigências mundanas. Neste sentido, costuma-se observar o início de um novo período na vida dos indivíduos, em que a serenidade pelo cumprimento das obrigações profissionais permite com que se sintam menos pressionados por julgamentos alheios de qualquer ordem. Este período também marca a realização de um balanço da vida pessoal e profissional, o estabelecimento de estratégias de ação futuras que levem em consideração o que pode realmente ser realizado de acordo com as condições financeiras e de saúde e, por fim, a reelaboração da hierarquia de valores, de maneira a se conferir novos significados aos relacionamentos pessoais (ISAIA, 2000).

#### 4.2 AUTOEFICÁCIA E PRÁTICA DOCENTE

Anteriormente à análise do papel da autoeficácia docente na prática pedagógica dos professores universitários investigados, procurou-se investigar quais são os níveis de relação entre as percepções geral e específicas (Tabela 5). Nesse sentido, verificou-se que as correlações mais fortes ocorreram entre a percepção geral de autoeficácia e a capacidade para planejar o ensino e engajar os estudantes efetivamente no processo de aprendizagem (0,94). Igualmente importantes foram as correlações muito fortes existentes entre a percepção geral e a avaliação da aprendizagem (0,87) e promoção de oportunidades de interação na aula (0,86). A habilidade de favorecer a interação na aula foi a dimensão que menos se relacionou com as demais, embora também tenha apresentado fortes correlações.

As fortes correlações entre as dimensões da Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário indicam que a autoeficácia docente está muito relacionada às percepções específicas de eficácia nas dimensões planejamento de ensino, engajamento ativo dos estudantes, promoção de interações na aula e avaliação da aprendizagem dos estudantes e autoavaliação. Estes resultados corroboram e reforçam a importância da investigação aprofundada sobre estes

aspectos da prática docente universitária, no intuito de refletir sobre a mesma e, conseqüentemente, torna-la mais adequada às exigências e anseios da comunidade universitária.

**Tabela 5** – Coeficientes de correlação<sup>1</sup> entre as dimensões da Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário.

Dimensões	Planejamento do ensino	Engajamento ativo dos estudantes	Promoção de interações na aula	Avaliação da aprendizagem e autoavaliação	Geral
Planejamento do ensino <sup>2</sup>	1,00				
Engajamento ativo dos estudantes <sup>1</sup>	0,82**	1,00			
Promoção de interações na aula <sup>2</sup>	0,84**	0,84**	1,00		
Avaliação da aprendizagem e autoavaliação <sup>1</sup>	0,81**	0,77*	0,68**	1,00	
<b>Geral</b>	0,94**	0,94*	0,86**	0,87*	1,00

Fonte: Autoria própria (2014).

Notas: <sup>1</sup> Todas as correlações foram estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ); \* Correlação de Pearson; \*\* Correlação de Spearman.

Quando considerado o nível de associação entre a capacidade percebida e a frequência de realização das atividades docentes pelos professores universitários investigados (Tabela 6), observou-se que em todos os casos, a frequência de realização das atividades docentes foi menor que a capacidade percebida para tal, o que indica que o grupo de professores investigados, embora se perceba com grande potencial, não necessariamente concretiza da maneira desejada, na prática, todas as ações inerentes à prática pedagógica universitária.

**Tabela 6** – Nível de associação entre a capacidade percebida e a frequência de realização nas dimensões da prática docente pelos professores universitários.

Dimensões	Capacidade percebida					Frequência de realização					r
	Md	x	S	Mín	Máx	Md	x	S	Mín	Máx	
Planejamento do ensino <sup>2</sup>	121	119,0	1,3	99	130	113	110,5	2,5	58	129	0,58*
Engajamento ativo dos estudantes <sup>1</sup>	90	89,2	1,2	71	100	85	82,6	1,9	39	100	0,61*
Promoção de interações na aula <sup>2</sup>	73	72,7	0,9	58	80	70	68,6	1,6	23	80	0,82*
Avaliação da aprendizagem e autoavaliação <sup>1</sup>	115	114,1	1,7	86	130	107	104,9	2,2	59	127	0,52*
<b>Geral<sup>1</sup></b>	399	395,0	4,6	320	439	375	367,0	7,7	197	433	0,54*

Fonte: Autoria própria (2014).

Notas: <sup>1</sup> Correlação de Pearson; <sup>2</sup> Correlação de Spearman; \*Correlação estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ). Legendas: Md – Mediana; x – Média; S – Desvio-padrão; Mín – Mínimo; Máx – Máximo.

A correlação mais forte ocorreu entre a percepção de autoeficácia e a frequência de promoção de oportunidades de interação em sala de aula (0,82), ao

passo que a avaliação da aprendizagem apresentou a correlação mais baixa (0,52), seguida pelo planejamento de ensino (0,58).

As fortes correlações observadas entre a capacidade percebida e a frequência de realização demonstram que os professores procuram correspondência entre suas competências para o agir e sua prática docente propriamente dita. Os menores valores apresentados na dimensão frequência de realização, por sua vez, podem ser reflexo de dificuldades (de ordem pessoal, profissional e/ou ambiental) encontradas pelos docentes para conseguirem colocar em prática as atitudes que julgam capazes de tomar.

#### **4.2.1 Relações da autoeficácia docente com as dimensões da prática pedagógica**

A prática docente é singular, dependente de crenças e valores previamente estabelecidos e intimamente relacionada à interpretação que o docente faz do ambiente e de suas experiências pessoais e profissionais (ONOFRE, 2005). De acordo com Ariza e Toscano (2000), a prática docente deve se fundamentar na possibilidade de sua adaptação a diferentes situações, de maneira que contemple a fundamentação e o rigor necessários à atuação profissional de professor, ao mesmo tempo em que não iniba a naturalidade e espontaneidade características dos processos de ensino-aprendizagem.

A percepção de AE docente, por sua vez, auxilia o professor a compreender sua prática docente, bem como está associada ao grau de motivação, autoeficácia para a aprendizagem e rendimento acadêmico dos estudantes. O grau em que os professores se percebem eficazes em sua prática docente exerce influência sobre suas tomadas de decisão relativas à utilização do tempo das aulas, às estratégias de gerenciamento da classe e à utilização de estratégias didáticas específicas, bem como está associado ao grau de abertura desses indivíduos a possíveis inovações no ensino (NAVARRO, 2006).

O Quadro 3 apresenta a comparação de determinados aspectos da prática docente (estratégias de planejamento, engajamento dos estudantes, interação na sala de aula e avaliação) entre oito professores universitários, sendo quatro deles

com maior autoeficácia docente (DCP+, DFR+, DCPFR+ e DCP-FR) e quatro; com menor autoeficácia docente (DCP-, DFR-, DCPFR- e DFR-CP).

### Planejamento do ensino

Ao se comparar o planejamento de ensino dos professores investigados, identificou-se que todos mencionaram planejar as aulas com antecedência, adequando a proposta original às demandas que aparecem no decorrer das aulas do semestre:

*“Início o semestre com todas as aulas prontas, sistemas de avaliação prontos, e com todo o planejamento de ensino para aquele semestre pronto. É com bastante antecedência que as aulas são planejadas e que esses conteúdos todos são pensados... planejo-os muito antes de serem executados”. (DCP+)*

*“Na primeira semana antes das aulas começarem na graduação, eu tentei reestruturar a disciplina... todo semestre eu tento dar uma mudada de acordo com o que você vai observando, priorizando as coisas que são mais importantes. Então, eu já vou alterando alguns slides, mas eu acho que tenho mais coisas para alterar e que não tenho tempo. À medida que você vai avançando, você vai melhorando – ou não, porque às vezes você acha que, de tanto que já deu aquilo, os estudantes já sabem tudo... o que não é uma verdade. Mas eu tento sempre olhar as aulas antes, pelo menos no domingo eu dou uma olhada no que eu vou ministrar na semana”. (DFR-)*

Destaca-se que a antecedência de planejamento das atividades de ensino, expressa pelos docentes investigados, justifica-se pelas próprias normas institucionais da UFSC, que orientam os professores a disponibilizarem o plano de ensino das disciplinas na primeira semana do semestre letivo.

O planejamento consiste em organizar ideias e informações, determinando antecipadamente os objetivos a serem alcançados, assim como os procedimentos e condições necessárias para que haja sua concretização (CHIAVENATO, 2003). A elaboração do planejamento evita a adoção de ações improvisadas, contribuindo para reduzir o nível de incerteza e possibilitando maior clareza e segurança quanto à posterior avaliação da proposta inicialmente estabelecida (CHIAVENATO, 2003).

No âmbito educacional, o planejamento deve ser realizado para facilitar o trabalho tanto do professor como do estudante. Levando-se em consideração que o

ensino tem como função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus estudantes e a aprendizagem que pretende proporcionar a eles, a maneira de se planejar deve ser baseada na relação de complementaridade e reciprocidade entre o ensinar e o aprender (KLOSOWSKI; REALI, 2008).

Mais do que algo meramente técnico ou burocrático, o ato de planejar envolve aspectos políticos, sociais e científicos, visto que envolve a necessidade de compreender a realidade em que se está atuando, os meios e estratégias por meio dos quais se pretende atingir os objetivos e, por fim, determinados julgamentos de valor para definir o que é realmente importante ser abordado ou almejado (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

De modo geral, os professores que costumam planejar com antecedência as atividades de ensino e organizar as informações a serem apresentadas aos estudantes são mais eficazes em suas tomadas de decisão, pois conseguem compreender as relações entre os diferentes conceitos abordados e procuram torná-los mais acessíveis ou significativos aos estudantes (ONOFRE, 2005).

**Quadro 3** – Comparação de aspectos da prática docente entre os professores com maior e menor autoeficácia docente. (continua)

Aspectos da prática docente	Professores com maior autoeficácia docente	Professores com menor autoeficácia docente
<b>Planejamento do ensino</b>	O planejamento geral das disciplinas é realizado antes do início do semestre, ao passo que o específico se adéqua às demandas que surgem ao longo das aulas.	O planejamento geral das disciplinas é realizado antes do início do semestre, ao passo que o específico se adéqua às demandas que surgem ao longo das aulas.
<b>Engajamento ativo dos estudantes</b>	<p>Para estimular o engajamento dos estudantes, procuram vincular a teoria à prática profissional, de maneira que o estudante visualize, na prática, onde a teoria pode ser aplicada. Além disso, costumam utilizar-se de diferentes recursos audiovisuais (slides, filmes, Internet).</p> <p>Nos casos em que os estudantes sentem dificuldade em acompanhar os conteúdos, as estratégias mais utilizadas são o reforço de explicação, a tentativa de ligação dos conteúdos aprendidos com situações práticas da profissão e o replanejamento dos conteúdos e das estratégias de ensino.</p>	<p>Priorizam a diversificação na forma de apresentar o conteúdo (slides, textos, imagens, conversas e exercícios)</p> <p>Ao perceberem dificuldades de aprendizado por parte dos estudantes, procuram reforçar sua disponibilidade para retirar dúvidas, ou reorganizar as estratégias pedagógicas.</p>

**Quadro 3** – Comparação de aspectos da prática docente entre os professores com maior e menor autoeficácia docente. (continuação)

Aspectos da prática docente	Professores com maior autoeficácia docente	Professores com menor autoeficácia docente
<b>Promoção de interações na aula</b>	<p>Procuram se aproximar mais do universo dos estudantes, mas não permitem que essa proximidade afete a relação acadêmica que se estabelece em sala de aula.</p> <p>Promovem questionamentos e situações-problema para estimular a participação dos estudantes na aula.</p> <p>Diante de condutas inadequadas dos estudantes (falta de atenção, utilização de celular e notebook dentro de sala...), evitam repreensões e buscam resolver os conflitos de maneira bem-humorada; procuram encontrar novas estratégias de comunicação com o estudante, de maneira a retomar sua atenção para os aspectos relevantes da aula.</p>	<p>Procuram se manter mais distantes dos estudantes, priorizando um relacionamento sincero e respeitoso.</p> <p>Não mencionam estratégias para estimular a participação dos estudantes na aula, embora reconheçam a dúvida como elemento importante para estabelecer diálogos.</p> <p>Ao perceberem condutas inadequadas dos estudantes, solicitam que o comportamento seja corrigido, mas não costumam repreendê-los; às vezes, discorrem sobre a responsabilidade do estudante pelo próprio aprendizado.</p>
<b>Avaliação da aprendizagem e autoavaliação</b>	<p>Percebem-se dedicados exclusivamente à profissão; muitas vezes, trabalham mais do que as 40 horas semanais que constam em seu Programa de Atividades.</p> <p>Geralmente, adotam mais a avaliação somativa (provas e trabalhos escritos), mas se esforçam para valorizar atividades como ministração de aulas e assiduidade do estudante.</p> <p>Em caso de dificuldades apresentadas nas avaliações somativas, as principais estratégias adotadas são diversificar as estratégias e formas de avaliação e reforçar sua disponibilidade de atendimento para tirar as dúvidas dos estudantes.</p>	<p>Percebem-se dedicados exclusivamente à profissão; muitas vezes, trabalham mais do que as 40 horas semanais que constam em seu Programa de Atividades.</p> <p>Geralmente, adotam mais a avaliação somativa (provas e trabalhos escritos). Identificam muitos problemas com plágio e sobrecarga excessiva ao corrigir trabalhos individuais, o que os estimula a priorizar a realização trabalhos em grupo.</p> <p>Diante das dificuldades apresentadas nas avaliações somativas, adotam estratégias como reforçar sua disponibilidade de atendimento para tirar as dúvidas dos estudantes, permitir a realização de avaliações com consulta ou conceder maior peso à avaliação processual.</p>

Fonte: Autoria própria (2014).

### Engajamento dos estudantes

No que diz respeito às estratégias didáticas para promover o engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, os professores mencionam a utilização de diferentes recursos audiovisuais e materiais, no intuito de diversificar a

forma de apresentação dos conteúdos e despertar a atenção dos estudantes para o objetivo da aula. Complementarmente, os professores com percepção de autoeficácia docente mais elevada se preocupam em vincular os conceitos teóricos à prática profissional, de maneira que o estudante consiga visualizar, na prática, as situações em que os conceitos possam ser aplicados, estabelecendo relações e reflexões acadêmicas sobre este processo.

Em casos de dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes, os professores procuram reorganizar sua prática pedagógica; entretanto, verifica-se uma diferença marcante entre os professores menos e mais autoeficazes: enquanto que os primeiros enfatizam mais sua disponibilidade para tirar eventuais dúvidas que possam estar ocorrendo, os últimos se esforçam por reforçar a explicação dos conteúdos, adotando estratégias para relacionar os mesmos com situações práticas da profissão.

*“O estudante tem que entender que é ele que tem que correr atrás; quando o estudante é bom, ele não te dá problema. Quando ele não é empenhado mesmo, não vai atrás. Eu tento dar mais exercícios em sala para ver se ele consegue acompanhar aquilo. Assim, em vez de ficar só falando, fazemos os exercícios na sala de aula. Eu também fico em minha sala à disposição para atendimento, mas pouca gente vem tirar dúvidas”. (DFR-)*

*“Eu fico ‘fuçando’ qual vai ser o caminho, o canal por meio do qual eles vão conseguir entender aquilo, e tento trazer exemplos aplicados para eles conseguirem visualizar melhor. Uma ferramenta que tem funcionado pra mim é quando outro estudante ajuda a explicar; quando são slides que apresentam conteúdos mais complicados, eu faço eles explicarem o que está no slides antes, porque daí eles usam a linguagem própria deles, a experiência prática deles, e aí eu vou trazendo pra linguagem acadêmica; Eu incentivo eles a explicarem um pro outro [...] Mas o principal, pra mim, é isso: tentar achar qual é o canal de comunicação por meio do qual eles vão entender o conteúdo”. (DFR+)*

A variação das técnicas de ensino permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de estudantes, visto que os canais de entrada de informação (visual, auditivo, cinestésico,...) exercem diferentes graus de contribuição para a aquisição de novos conhecimentos, dependendo do indivíduo. Neste sentido, se o professor se prender demais às mesmas estratégias didáticas para transmitir os conteúdos, favorecerá e prejudicará sempre os mesmos estudantes. Além disso, quando são propostas novas alternativas de ministração de aulas, o curso se torna dinâmico e desafiador tanto para professores quanto para estudantes, na medida em que exige renovação, adaptação e criatividade (MASETTO, 2003).

O processo de aprendizagem pressupõe o engajamento consciente e voluntário dos estudantes, que ocorre após a devida compreensão sobre a finalidade de estudar os conteúdos apresentados (SOARES, 2010). Neste sentido, o professor universitário necessita se esforçar para atribuir um significado pessoal à aprendizagem dos estudantes, além de promover reflexões constantes sobre os conteúdos abordados.

Estas ações são fundamentais para estimular o desenvolvimento de comportamentos positivos dos estudantes frente ao estudo, o que trará implicações benéficas no que concerne à autonomia, rendimento e envolvimento acadêmicos (WEIMER, 2002; MONTEIRO; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2005). Complementarmente, o docente necessita criar um clima propício à aprendizagem para que os estudantes aprendam a buscar as informações, de modo que, na sequência, possam analisá-las e relacioná-las com seus conhecimentos e experiências anteriores (LIBÂNEO, 2005).

É importante destacar que a aprendizagem acadêmica e que os resultados (bons ou ruins) do processo educativo estão relacionados com a atividade de pesquisa e envolvimento não apenas do professor, mas também dos estudantes. O corpo discente, sob essa perspectiva, necessita demonstrar interesse por aprender e iniciativa para buscar conteúdos adicionais à sua formação, além de ter a habilidade de se ajustar às constantes modificações contextuais que ocorrem no âmbito universitário (FELICETTI; MOROSINI, 2010; TEIXEIRA, CASTRO; BATALHA, 2011). Muitas vezes, o engajamento efetivo dos estudantes no processo de aprendizagem exige a mudança da mentalidade tradicional que permeia o contexto universitário e atribui ao estudante o papel de mero receptor passivo de conhecimentos (WEIMER, 2002; TANI, 2007)

Quando analisada a relação da autoeficácia docente com as estratégias didáticas utilizadas pelos professores universitários para promover o engajamento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, os resultados do presente estudo estão em conformidade com o que a literatura consultada da área tem discutido, visto que o nível de autoeficácia docente tem relação com o nível de persistência e dedicação do professor com a tarefa de ensinar. Nesta direção, os professores com maior nível de autoeficácia docente estão mais propensos a levar em consideração o *feedback* dos estudantes (que se expressa, também, pela maneira com que se envolvem, ou não, com a aula), no intuito de encontrarem a



melhor estratégia para tornar a aprendizagem facilitada e significativa e, conseqüentemente, aumentar o nível de atenção e envolvimento discente (NAVARRO, 2006).

Em estudo realizado com quatro professores de Educação Física de escolas de Educação Básica de Lisboa, Onofre (2005) conduziu entrevistas semiestruturadas para identificar seu conhecimento pedagógico e analisar sua própria prática docente, comparando as informações entre os sujeitos com maior e menor autoeficácia docente. Os resultados indicaram que os professores com percepções de autoeficácia mais elevada apresentaram melhor qualidade de ensino nos aspectos de instrução, organização, disciplina e clima de aprendizagem. Complementarmente, sobressaiu-se o fato de que os professores que apresentaram melhores indicadores de qualidade de ensino foram aqueles que adotaram prática mais reflexiva e flexível, especialmente nos momentos de instrução/explicação dos conteúdos aos estudantes.

### Interações em sala de aula

Ao se comparar as estratégias utilizadas pelos professores universitários para promover a ocorrência de interações em sala de aula, foram identificadas diferenças marcantes entre os professores menos e mais autoeficazes. De maneira geral, verificou-se que os docentes com maior autoeficácia procuram se aproximar mais dos estudantes do que seus colegas menos autoeficazes.

*“Minha relação com os estudantes é neutra... eu cumprimento, mas não costumo fazer amizade com eles, não costumo fazer esse tipo de amizade como outros colegas fazem, não abraço e não dou beijinhos em estudante... Até porque eu trabalho com avaliação, e se eu vou avaliar, não quero ter esse tipo de relacionamento; acho que poderia interferir na avaliação”.*  
(DCPFR-)

*“Tenho uma boa relação, tanto com os estudantes da graduação como com os da pós. Tenho uma relação de amizade. [...] Todos me respeitam e eu respeito a todos, desde que ninguém infrinja as normas da instituição, nem da minha parte nem da parte deles. Alguns deles vêm até a minha sala para saber como eu estou, e eu procuro saber como eles estão também. Acho que isso faz parte, esse bom relacionamento com eles. Passar no corredor, cumprimentá-los e ser cumprimentado, coisas simples que são reflexos da*

*sala de aula, da docência e do respeito às normas institucionais... então, as relações são boas, as melhores possíveis". (DCP+)*

A docência universitária se caracteriza por sua interatividade. O professor universitário, ao promover a ocorrência de interações em sala de aula, promove a aprendizagem não apenas de conhecimentos, mas, também, de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar, todas essenciais no processo de formação inicial (TARDIF, 2002).

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de estudantes para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes.

Como prática relacional, a atividade do professor não se reduz à transmissão de conteúdos, e requer um trabalho de interação partilhada com a classe, a fim de garantir a sua aprendizagem (RIASCOS, 2011). Neste sentido, a metodologia de ensino não se limita às técnicas didáticas e ao uso de recursos audiovisuais para a aprendizagem, mas implica no estabelecimento de relações de confiança e proximidade entre professores e estudantes, assim como na criação de um clima positivo e descontraído, de maneira que os discentes sejam motivados a aprender (LIBÂNEO, 2005).

No contexto universitário, o distanciamento afetivo e a falta de interação entre professores e estudantes pode resultar de inúmeros fatores de ordem pessoal e ambiental. Dentre esses fatores, destacam-se três, que estão imersos na cultura acadêmica de grande parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras e internacionais. Primeiramente, o corpo docente não confia nos estudantes para tomar decisões sobre sua aprendizagem em decorrência da falta de maturidade intelectual e/ou habilidades de estudo; por não gostarem do conteúdo da disciplina; por fazerem as disciplinas exclusivamente para obterem conceitos ou notas; e por não se importarem com a aprendizagem dos conceitos abordados. O segundo fator está relacionado ao próprio papel que o professor tradicionalmente tem assumido, que é o de tomar as decisões referentes ao processo de ensino-aprendizagem pelo

estudante. O terceiro fator diz respeito à própria vulnerabilidade percebida pelos docentes no ato de ensinar, porque são alvo de constante observação e julgamento. Sob a perspectiva tradicional, quanto mais abertura o professor conceder ao estudante, mais vulnerável se torna sua autoridade e maior a possibilidade de que os estudantes não o obedeçam (WEIMER, 2002).

Entretanto, o que os professores muitas vezes não percebem é que, ao promoverem mais interações com os estudantes, permitindo mais abertura ao diálogo, à reflexão e à troca de experiências pessoais e acadêmicas entre eles, também contribuem para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. Sobre este aspecto, Weimer (2002) salienta que, quando os estudantes percebem claramente que o professor não toma todas as decisões por eles e, ao mesmo tempo, divide as tarefas, responsabilidades, fracassos e sucessos do processo de ensino-aprendizagem, começam a exercitar seu poder e a adquirir confiança sobre sua capacidade de aprender. Consequentemente, o nível de autoeficácia discente aumenta, o que acarreta em maiores níveis de motivação, envolvimento e rendimento acadêmico (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; ESTRADA; PEDRAZA; RACCANELO, 2010; RIASCOS, 2011; SILVA et al., 2011; MIÑÁN, 2013).

A relação de maior proximidade com os estudantes estabelecida pelos professores com maior autoeficácia docente acaba refletindo nas ações tomadas nos momentos em que os estudantes apresentam comportamentos inadequados em sala de aula. Os professores mais autoeficazes buscam resolver os conflitos de maneira bem-humorada e encontrar novas estratégias de comunicação com os estudantes (como, por exemplo, questioná-los sobre determinada situação-problema que ocorra na prática e que exija a retomada de atenção para que se consiga refletir sobre as possibilidades de resposta), de maneira a reaproximá-los dos aspectos relevantes da aula. Os professores menos autoeficazes, por sua vez, também não repreendem os estudantes com veemência, mas diante de condutas inadequadas, costumam discorrer sobre a responsabilidade do estudante pelo próprio aprendizado, reforçando que suas condutas inadequadas prejudicam seu próprio aprendizado e, consequentemente, sua atuação profissional futura.

*“Acho que brinco bastante na aula e resolvo assim, com historinha que se relaciona com algo errado, conduta inapropriada. Procuro sempre resolver,*

*mas tem os que reclamam sempre, que não desligam o celular nunca. Mas fazer o que, temos que nos atualizar, né?” (DCPFR+)*

*“De certa maneira, eu até ironizo um pouco. Hoje, por exemplo, eu estava falando e tinha duas alunas conversando. Aí, eu perguntei para elas o que eu falei, e elas me disseram tudo corretamente. Então, eu disse ‘poxa, eu gostaria de ter a sua habilidade, de processar tanta informação quanto você’, e quase tive que aplaudir a menina, porque conseguiu prestar atenção, conversar e trabalhar no computador ao mesmo tempo”. (DCP-FR)*

*“Tento não tratá-los de forma infantilizada, e não tenho posturas restritivas aos comportamentos dos estudantes. Se, por exemplo, a pessoa está dormindo na minha aula, eu deixo dormir... acho uma falta de respeito tremenda, eu não faria o mesmo, mas ela é adulta! Não posso dizer para um estudante o que ele tem que fazer ou não, ou o porquê de ele estar ali ou não... ele sabe melhor do que ninguém”. (DFR-CP)*

*“Eu tento não bater boca com estudante, é um princípio básico da minha vida. Não gosto de mandar estudante sair da sala, porque se ele disser ‘não saio’, você vai fazer o que? O celular é uma coisa que realmente me incomoda; falo diversas vezes para não utilizar em sala, mas eu vou lá tomar o celular dele? Não posso. Eu peço no primeiro dia de aula, aí eu falo de novo, a gente já pede várias vezes, mas aí a mal-educada sou eu que estou falando e não ele que está usando”. (DFR-)*

Toda relação de ensino-aprendizagem, estabelecida entre professores e estudantes, pressupõe um processo complexo de negociação de expectativas, interesses e necessidades (SOARES, 2010). Em determinados momentos ou períodos, tais expectativas podem não ser cumpridas, o que pode desencadear tensões e conflitos em sala de aula.

O nível de autoeficácia docente desempenha papel crucial no processo de gerenciamento de conflitos entre professores e estudantes. Normalmente, os professores com maior nível de autoeficácia docente possuem maior confiança em suas capacidades de ensino e reagem de maneira mais positiva às situações adversas, tais como casos de indisciplina, falta de envolvimento dos estudantes ou dificuldades na aprendizagem (WOOLFOLK; ROSSOFF; HOY, 1990; KLASSEN; CHIU, 2010; NAUEGE, 2011; RIASCOS, 2011; SARACALOGLU; OZSAKER; VAROL, 2012)

Ao revisarem estudos realizados na área de autoeficácia docente, Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) identificaram que há evidências de que os professores com elevado nível de autoeficácia são mais complacentes diante dos erros dos estudantes e se empenham mais no auxílio aos estudantes com dificuldade em transpô-las, o que está em conformidade com os achados do presente estudo. Complementarmente, Delaney et al. (2010) afirmam que os

professores com elevada autoeficácia docente costumam fazer menos comentários depreciativos ou humilhantes aos estudantes que apresentam comportamento inadequado em sala de aula, ou que não souberam responder a determinado questionamento, do que seus colegas menos autoeficazes.

### Avaliação da aprendizagem e autoavaliação

No que diz respeito às estratégias de avaliação, os professores são unânimes em utilizar a avaliação somativa como principal recurso de diagnóstico da aprendizagem dos estudantes. No entanto, há uma diferença importante entre os professores com maior e menor autoeficácia docente: os primeiros mencionam diversificar mais as formas e estratégias de avaliação, na tentativa de atender aos distintos perfis acadêmicos dos estudantes, ao passo que os últimos enfatizam preocupação com atitudes de plágio frequentemente demonstradas pelos estudantes nos trabalhos escritos.

A sobrecarga excessiva ao corrigir trabalhos individuais também acaba estimulando os professores com menor autoeficácia docente a priorizar a realização trabalhos em grupo, enquanto que as dificuldades apresentadas pelos estudantes fazem com que reforcem sua disponibilidade para atendimentos individuais ou em grupo, ou mesmo flexibilizem as exigências previamente estabelecidas para a realização das provas – permitindo, por exemplo, a consulta de fontes de informação nos momentos de aplicação da prova.

*“O segredo é não ficar só nessa avaliação escrita, porque eu sei que tem parcelas da população que não vão bem, que não se sentem bem, que ficam nervosos e na noite anterior não conseguem dormir. Além disso, têm os que estudam, mas não conseguem colocar no papel aquilo que estão pensando. Então, eu tenho aplicado duas provas, leitura de artigo com apoio do material e em dupla, simulações em que eles têm que organizar uma competição e tomar as rédeas da turma ou conduzir a turma, ou mesmo experiências em que eles têm que dar uma aula mesmo”. (DFR+)*

*“Uma coisa é interessante: nas provas, os estudantes ficam naquela aflição, que eu vou reprova-los, porque eles só querem copiar uns dos outros. Aí, eu aplico uma prova que teoricamente é um exercício do que eu estou passando, sendo que o que eu falo eu cobro na prova. Então, eles geralmente comentam: ‘professor aprendi um monte hoje na prova’. Chega*

*um ponto em que, às vezes, termina uma prova e está todo mundo dialogando um com o outro e eu tentando auxiliar". [...]*

*"Sempre a frustração é o seguinte: mandou fazer um trabalho e aquele trabalho vale nota. A frustração sempre é grande, porque os trabalhos são todos mal feitos e todos são cópias da internet. Tudo. Eu até retorno para dizer: 'olha, isso aqui é cópia, queria mais de você', então minha ideia de trabalho é que, às vezes, os estudantes escrevam uma coisa que parta deles... como se fosse um laudo, pode ser duas folhas! O que eu não quero é que fique copiando da internet e colocando aqui". [...]*

*"Quanto mais coisas eu empurrar pra eles, mais coisas eu vou ter que me dedicar... aí não tenho tempo, esquece. Então, eu prefiro fazer uma prova e corrigir a prova do que encher eles de exercícios. Eu gostaria de ter tempo, mas não teria tempo pra explorar mais isso... até porque, de que adianta corrigir trabalhos que estão copiados da internet?" (DCPFR-)*

A avaliação educacional deve ser utilizada com o propósito principal de maximizar o potencial de aprendizagem dos estudantes (WEIMER, 2002). No Ensino Superior, podem ser utilizadas diversas técnicas de ensino e de avaliação, que incluem leituras, exercícios escritos e orais, seminários, experiências de laboratório, orientações individualizadas, atividades em grupos, entre outros. A percepção mais elevada de autoeficácia faz com que os professores, que têm mais confiança em si mesmos enquanto mediadores da aprendizagem, estejam mais propensos a variarem os conteúdos e estratégias de ensino e avaliação oferecidos aos estudantes (DELANEY et al., 2010). Isso ocorre porque os docentes mais autoeficazes costumam se preocupar mais com os problemas e resultados de aprendizagem dos estudantes do que os professores com menor nível de autoeficácia, que tendem a se preocupar mais consigo próprios (NAVARRO, 2006).

Nas universidades, a avaliação muitas vezes é conduzida de maneira rigorosa e objetiva, seja por meio de prazos, notas, número de faltas e presenças dos estudantes, participação nas aulas, leituras e fichamentos de textos, entre outras possibilidades. Frequentemente, os professores (e até mesmo os estudantes) acreditam que este conjunto de regras, normas e prazos são suficientes para assegurar a aprendizagem efetiva dos conteúdos. No entanto, como tais práticas se baseiam em motivadores extrínsecos para funcionar (notas, conceitos, aprovação na disciplina), quase sempre desencadeiam resultados muito bons em curto prazo, mas fraca aprendizagem em longo prazo (WEIMER, 2002).

Considerando que o ambiente universitário tem como objetivo formar profissionais reflexivos, críticos, autônomos e proativos, a avaliação da aprendizagem deveria repensar sua lógica tradicional e olhar com mais atenção para a abordagem centrada no aprendiz. Nesta concepção, a avaliação somativa

continua existindo, mas inclui os estudantes como parcela ativa no processo. Assim, os discentes passam a aprender como avaliarem a si mesmos e a seus colegas, o que desenvolve habilidades e atitudes de independência, autorregulação e autoeficácia de maneira gradual e progressiva (WEIMER, 2002).

Ainda são percebidas muitas contradições na prática educativa de professores universitários. A principal crise que necessita ser solucionada é a utilização simultânea de práticas de ensino baseadas em modelos que, supostamente, contribuem para o desenvolvimento da autonomia do estudante mas que, ao mesmo tempo, não conseguem superar a necessidade da avaliação objetivo-somativa, que na maioria das vezes desconsidera o processo (construção do conhecimento) e supervaloriza o resultado final (desempenho). Destaca-se, entretanto, que a superação efetiva desse quadro exige a implementação de mudanças de ordem tanto pessoal (substituição de crenças e valores tradicionais), quanto profissional (na profissionalidade docente) e contextual (normas e regras institucionais) (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Em decorrência da elevada exigência universitária nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, os professores são unânimes ao afirmar que percebem seu nível de dedicação à profissão como intenso. Os professores envolvidos com grupos e projetos de pesquisa e/ou extensão, em especial, mencionaram que trabalham com frequência aos fins de semana e no período noturno, o que faz com que extrapolem a carga horária padrão, de 40 horas semanais.

*“Você acaba tendo muita avaliação, trabalhos pra corrigir, e vai juntando muita coisa que te toma tempo fora do horário de trabalho também, mas eu consegui separar um dia da semana, que é do núcleo de pesquisa. Então, eu já me polio pra não acabar, nesse dia, ter que montar uma aula. A aula já precisa estar pronta ao longo da semana para que eu consiga, também, me dedicar ao núcleo de pesquisa”. (DFR+)*

*“Sempre, quando começa o semestre, eu digo em casa que só vou trabalhar oito horas por dia, mas na realidade eu nunca consigo fazer isso. Então, tenho procurado me organizar melhor... por exemplo, tenho corrido a partir das 5h30... foi uma maneira que eu encontrei para conciliar as coisas. Talvez, o cansaço físico e emocional e o desgaste gerado pelo trabalho tenha me influenciado, também, a não fazer atividades no fim de semana”. (DCP-FR)*

*“Minha dedicação é muito intensa e gosto muito do que faço, mas isso me atrapalha. Me atrapalha justamente em função da ciência e tecnologia no Brasil; a atividade de pesquisa é mensurada, fundamentalmente, pela publicização dos resultados das pesquisas, o que envolve um tipo de dedicação para a qual se gostaria de ter mais tempo... portanto, uma das formas de fazer isso é desvincular-se da graduação e ministrar menos*

*disciplinas, porque ministrar aulas, de um modo geral, demanda tempo em sala de aula, e em grande medida, sob o meu ponto de vista, planejamento e preparação". (DFR-CP)*

A exemplo do que ocorreu nos demais elementos da prática docente, a autoeficácia docente também se encontrou relacionada, no presente estudo, às estratégias de avaliação da aprendizagem dos estudantes e de autoavaliação da atuação profissional, o que é confirmado por alguns estudos presentes na literatura consultada. Os professores com autoeficácia elevada costumam ser mais motivados e envolvidos com seu trabalho (NAVARRO, 2006), além de reconhecerem que o processo de avaliação deve ser planejado de acordo com as necessidades do aprendiz (WEIMER, 2002). Esses professores, além de mostrarem maior abertura às novas ideias, estão mais propensos a planejar e organizar melhor os objetivos de aprendizagem das aulas, dedicando mais atenção às potencialidades e dificuldades individuais dos estudantes (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; RIASCOS, 2011).

#### **4.2.2 Contribuições das fontes de autoeficácia para a construção da autoeficácia docente**

No Quadro 4 é realizada a comparação das contribuições das fontes de autoeficácia (experiências diretas, estados fisiológicos e emocionais, experiências vicárias e persuasão verbal e social) entre os professores com maior e menor autoeficácia docente.

##### Experiências diretas

Todos os professores elencaram experiências pessoais prazerosas e diversificadas no âmbito da Educação Física, sobretudo na adolescência e no início da vida adulta. Além disso, observou-se que ambos os grupos costumam praticar atividades físicas regulares na semana, durante os momentos de lazer.



*“Sempre joguei handebol, competia e nadava. [...] Tive ótimos professores de Educação Física, quando somos crianças a Educação Física é uma disciplina muito legal. Na minha escola, tive ótimos professores, e minha escola estimulava muito a competição. Viajávamos e íamos a festas de comemoração, tanto na derrota como na vitória, entrega de premiação. Sempre gostei de tudo. [...] Atualmente, pratico tudo o que eu posso fazer com autonomia. Não gosto de agendar horário, pois não consigo ir. Gosto de caminhar na beira-mar, na praia, pedalar e andar de caiaque. De vez em quando, faço esportes na natureza, tirolesa, stand up. Sempre faço algo, e ainda vou fazer canoa havaiana. Enfim, não sou tão sedentária assim”.* (DCPFR+)

*“Quando eu me formei em Educação Física, adorava me envolver com tudo que é coisa prática, até mesmo ir para um asilo brincar de roda com os velhinhos, porque na recreação sempre aprendi todos os tipos de brincadeiras de rodas, cantadas... Além disso, fiz teatro de fantoches, apresentação em praça pública, aprendi a fazer brinquedos com massa, então eu gostava daquilo que fazia. Eu não pensava se ia viver daquilo ou não, se ia fazer artes cênicas ou tal... Mas eu sempre participei, joguei futebol de campo, joguei futsal, isso aí era a minha febre. Participei da primeira divisão, depois ajudei como técnico e auxiliar técnico”.*

*“Hoje, estou nadando. Eu corro também, mas uma coisa que eu nunca abandono é o xadrez... sempre participo das competições, às vezes nacionais ou internacionais, mas jogo rápido... é coisa de final de semana.”* (DCPFR-)

Tratando-se especificamente das reações às experiências docentes malsucedidas no Magistério Superior, os professores com maior autoeficácia docente indicaram que costumam refletir por algum tempo sobre o ocorrido. Para eles, o fracasso é concebido como um desafio a ser superado, o que implica em repensar algumas práticas docentes no intuito de transformar o fracasso em sucesso futuro. Diferentemente de seus colegas, os professores com menor autoeficácia docente não costumam refletir durante muito tempo sobre as experiências de fracasso, justamente porque acreditam que não são os únicos responsáveis pelo insucesso. Neste sentido, ressaltam que as responsabilidades pela dinâmica da aula devem ser compartilhadas, também, com os estudantes.

*“Quando chega no final do dia e a aula não foi muito boa, tem que buscar a causa, o porquê de não ter sido tão boa aquela atuação, e tentar aprimorar as esferas de atividades, buscar novas estratégias para melhorar... se aquelas velhas não estão dando certo, naquele público, tem que buscar estratégias novas, ferramentas novas para tentar melhorar aquela tarefa, aquela atividade profissional. Os fracassos são mais frequentes do que os sucessos e devem ser reconhecidos como tal, servir de exemplo para ir atrás de um aprimoramento, para quem sabe chegar no sucesso dessas esferas profissionais”.* (DCP+)

*“Quando algo não dá certo, é ainda mais desafiador. Você acaba se preocupando mais para descobrir outras possibilidades, no sentido de*

*modificação nos conteúdos e/ou procedimentos. Agora, vou me reunir com os professores auxiliares para fazer o planejamento do semestre que vem. Então, analisamos quais problemas ocorreram e o que pode ser aperfeiçoado. As próprias reclamações dos estudantes são fundamentais para isso. Eu sempre falo para os estudantes colocarem os pontos negativos; na metade do semestre, já há um procedimento avaliativo, em que são abordadas, por exemplo, questões didáticas; eu sempre brinco com os estudantes: 'não esperem chegar o fim do semestre ou a primeira prova para só então dizer que o professor não tem didática'. Então, eu procuro estabelecer uma discussão para melhorar sempre. Vários pontos que eles colocaram no semestre passado, eu corrigi neste". (DCP-FR)*

*"Eu nunca fico questionando muito as coisas, não; eu acho a vida e as coisas muito simples. Eu tenho certeza absoluta, eu lembro de uma frase de um professor e eu vou usá-la: 'Nem Jesus agradou a todo mundo', então eu não tenho essa pretensão. Eu faço aquilo que eu acho que é correto; se deu certo deu... é lógico que tem horas que você se questiona que precisa melhorar aqui, melhorar ali, mas no momento eu acabo dando o melhor; eu raciocino muito dessa forma". (DFR-)*

*"Quando a experiência é bem sucedida, eu tendo a querer pensá-la durante mais tempo; quando é mal sucedida, tendo a querer minimizar o efeito que ela tem sobre o meu estado emocional, de como eu me sinto, embora sempre tente entender que isso tem a ver com o contexto que é mais amplo... não é hoje, e não é amanhã, que isso vai se resolver. [...] Lidar com as frustrações e expectativas que temos sobre o estudante é uma forma importante de conhecimento e autoconhecimento, não no sentido de diminuir a nossa expectativa ou os nossos sonhos e metas, mas de contextualizá-las, e de não ter uma postura ressentida porque ele não se convenceu da nossa boa vontade". (DFR-CP)*

**Quadro 4** – Comparação das contribuições das fontes de autoeficácia entre os professores com maior e menor autoeficácia docente. (continua)

<b>Fontes de autoeficácia</b>	<b>Professores com maior autoeficácia docente</b>	<b>Professores com menor autoeficácia docente</b>
<b>Experiências diretas</b>	Experiências diversificadas e prazerosas com Educação Física ou em áreas afins antes do ingresso no Magistério Superior; prática regular de atividade física nos momentos de lazer.  Após experiências de fracasso nas atividades de ensino, procuram refletir por mais tempo acerca da situação; fracasso é um desafio, que exige mudança de conduta do professor para transformá-lo em sucesso futuro.	Experiências diversificadas e prazerosas na Educação Física ou em áreas afins antes do ingresso no Magistério Superior; prática regular de atividade física nos momentos de lazer.  Após experiências de fracasso nas atividades de ensino, não costumam refletir durante muito tempo sobre o ocorrido; compreendem o fracasso em contexto amplo, compartilhando sua responsabilidade com os estudantes.
<b>Estados fisiológicos e emocionais</b>	Boa percepção de saúde física e emocional.  Reconhecem a influência das condições física e emocional sobre a atuação docente: quando se encontram bem de saúde ou emocionalmente, a aula se desenvolve de maneira mais satisfatória.	Percepção razoável de saúde física e emocional; estresse aumentado devido à sobrecarga acadêmica; reconhecimento de alguns problemas de saúde, como dores ou sobrepeso.  Reconhecem a influência das condições física e emocional sobre a atuação docente: quando se encontram bem de saúde ou emocionalmente, a aula se desenvolve de maneira mais satisfatória.

**Quadro 4** – Comparação das contribuições das fontes de autoeficácia entre os professores com maior e menor autoeficácia docente. (continuação)

Fontes de autoeficácia	Professores com maior autoeficácia docente	Professores com menor autoeficácia docente
<b>Experiências vicárias</b>	<p>Isolamento profissional devido à falta de oportunidades para conversar com os colegas.</p> <p>Observação da prática pedagógica dos colegas é mais frequente ou exerce mais influência sobre a própria prática pedagógica; não implica em mudanças profundas no comportamento, mas na reflexão sobre a utilização de outras estratégias de planejamento e/ou avaliação.</p>	<p>Maior isolamento profissional dos colegas, quando comparados aos professores com percepção de AE mais elevada.</p> <p>A observação da prática pedagógica dos colegas não existe, ou pouco influencia a própria prática pedagógica.</p>
<b>Persuasão verbal e social</b>	<p>Os principais obstáculos percebidos dizem respeito às relações institucionais com alguns colegas, ao estabelecimento de debates acadêmicos mais efetivos e à infraestrutura física e materiais disponíveis.</p> <p>Reconhecem falhas curriculares em relação à periodização das disciplinas e à flexibilidade do sistema de créditos. Buscam superar as dificuldades percebidas por meio da reorganização de sua prática pedagógica, especialmente pela adaptação do planejamento e/ou das estratégias de avaliação.</p> <p>O envolvimento e o <i>feedback</i> dos estudantes exercem influência sobre sua prática docente. A partir dessas informações, buscam repensar determinados elementos de sua prática pedagógica, no intuito de adequar o que for pertinente para ser um docente melhor.</p>	<p>Os principais obstáculos percebidos se relacionam à falta de tempo, ao excesso de atividades acadêmicas e a problemas na gestão.</p> <p>Em geral, acreditam que o currículo tem contribuído para que tanto estudantes quanto professores se sobrecarreguem, dificultando o ensino e o aprofundamento dos conteúdos. Pouco mencionam as estratégias utilizadas para superar as dificuldades percebidas.</p> <p>O envolvimento dos estudantes também exerce influência sobre sua prática docente, embora neste caso resulte em certo grau de desmotivação, ou mesmo na tentativa de corresponsabilizar o estudante por sua falta de atenção e/ou de participação.</p>

Fonte: Autoria própria (2014).

Os professores investigados no presente estudo apresentaram, de maneira geral, nível elevado de autoeficácia docente. A percepção dos professores sobre suas experiências diretas de ensino é a maior fonte de informação da autoeficácia docente, pois está relacionada a sentimentos de domínio e controle (DELGADO; DEL BARCO, 1999). A autoeficácia mobilizada a partir das experiências será tão

mais elevada quanto mais esforços o professor tiver que mobilizar para superar os obstáculos, pois as experiências de sucesso em circunstâncias desafiadoras promovem incremento ainda maior da autopercepção de capacidade pessoal do que as experiências em que o sucesso foi obtido com relativa facilidade (BANDURA, 1997; IAOCHITE, 2007).

As diferenças encontradas na forma de reagir ao fracasso entre os professores mais e menos autoeficazes investigados no presente estudo encontra correspondência com os achados da literatura consultada. Sobre este assunto, Navarro (2006) ressalta que os professores que normalmente atribuem os fracassos no processo de ensino aprendizagem a fatores que se encontram em seu próprio controle tendem a manifestar percepção de maior autoeficácia, ao passo que os professores menos autoeficazes costumam perceber os estudantes, especialmente os com menor rendimento, como uma ameaça à sua habilidade para estabelecer o controle na aula e promover a aprendizagem. Algumas investigações têm demonstrado a associação positiva entre a autoeficácia docente e as percepções de liderança, confiança, realização, domínio sobre a classe e/ou satisfação profissional (WOOLFOLK; ROSSOFF; HOY, 1990; PAJARES; USHER, 2008; KLASSEN; USHER; BONG, 2010; PEDRO, 2011).

### Estados fisiológicos e emocionais

Ao se analisar os estados fisiológicos e emocionais dos professores universitários investigados, verificou-se que todos reconhecem as influências positivas e negativas que as condições físicas e emocionais exercem sobre a prática docente, especialmente no caso da disposição anímica para o ensino. Um aspecto marcante que diferenciou os grupos foi, justamente, a autopercepção das condições de saúde atuais; neste sentido, os professores mais autoeficazes perceberam-se com bom estado geral de saúde, enquanto seus pares com menor autoeficácia elucidaram que se sentem emocionalmente estressados em decorrência do excesso de exigências acadêmicas, bem como reconheceram a presença de dificuldades físicas, como dores na coluna e nos joelhos, ou sobrepeso:

*“Meu estado saúde não é tão bom, eu tomo bastante remédio, tenho muita dor de coluna, tento fazer os exercícios o máximo que eu posso. [...] Tenho problema para cuidar da própria saúde, como ir ao dentista... enfim, tu tem problema, mas não consegue resolver devido à falta de tempo, porque é tudo muito demorado! Eu sempre tenho problema de gripe... todos os anos, complica. Eu também tomo remédio para controlar o colesterol, porque eu tenho problema genético. Então, eu acho que precisava cuidar mais da minha saúde”. (DCPFR-)*

*“Não me sinto bem de saúde atualmente. Tenho certeza de que, se eu for a um médico, ele vai me diagnosticar com sobrepeso, com taxas elevadas de colesterol, de triglicérides, glicose, de qualquer coisa... eu vou ter esse problema, mas pra mim isso é menos importante; o fato é que eu não me sinto bem, por conta de não estar bem afetivamente com o meu trabalho, isso interfere na forma como eu me sinto corporalmente ou de saúde”. [...] “O problema de saúde não é só o problema do indivíduo, mas também é um problema institucional; os sujeitos adoecem coletivamente, mas também se sentem bem coletivamente, então se uma instituição, um campo profissional, ou se a sociedade está doente, o indivíduo também adocece. O que eu me sinto é sobrecarregado fisicamente”. (DFR-CP)*

*“Acho que uma boa saúde do docente reflete, ou tem que refletir, na melhora no desempenho profissional. Encontro-me em um bom estado de saúde, acho que isso reflete nesse profissionalismo e na motivação diária de trabalhar”. (DCP+)*

*“Sim, isso influencia na sua forma de trabalhar, em qualquer setor... não só dando aula, mas em qualquer setor, porque isso te modifica. Ninguém pode chegar e falar: agora, eu sou profissional, não estou doente. Esses problemas vêm pra aula e tu vai procurar evitar, neutralizar, mas isso vai te influenciar”. (DCP-)*

O presente estudo evidenciou diferenças entre as percepções de saúde dos professores mais e menos autoeficazes, o que acaba por exercer influência em sua prática docente e corresponde ao que a literatura científica da área tem apresentado sobre o tema. Fatores como nível de ativação, fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor e (in)disposição podem alterar o julgamento que os professores fazem a respeito de sua capacidade para ensinar, motivo pelo qual devem ser, na medida do possível, controlados e mantidos em níveis adequados (BANDURA, 1997; IAOCHITE, 2007).

O controle dos estados fisiológicos e emocionais é importante justamente porque seu desequilíbrio causa alterações importantes na capacidade de percepção e julgamento das situações (BANDURA, 1977; DELGADO; DEL BARCO, 1999). Neste sentido, os estados fisiológicos também se associam fortemente às experiências diretas, agindo como uma espécie de filtro para a interpretação destas pelos indivíduos (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005).

Por exemplo, caso esteja ocorrendo uma situação em que o grupo de estudantes não esteja se envolvendo com a proposta da aula, docentes com distintos níveis de estresse podem interpretá-la de maneiras distintas: enquanto um professor mais estressado pode aumentar ainda mais seu nível de estresse, irritação ou, ainda, se desmotivar, outro professor que esteja com níveis ótimos de ativação pode interpretar o momento como desafiador ou, ainda, tratar a situação com bom-humor, como bem revelaram os professores universitários investigados que possuem elevada autoeficácia.

### Experiências vicárias

O isolamento profissional foi um problema recorrente apontado pelos professores investigados, que tem suas raízes alicerçadas, fundamentalmente, na falta de tempo e de oportunidades para estabelecer diálogos mais aprofundados com seus pares.

*“Eu não os vejo. Um, dois ou três... mas, em geral, eu não os vejo. Às vezes, aparece na reunião... pra te dizer a verdade, eu não sei te dizer quais são os professores que entraram recentemente. Tem muito professor aí que eu nem imagino quem seja. Nunca foi apresentado para nós se os colegas novos são professores que investigam algo semelhante a mim... eu não sei nem quem são. Quando eu entrei como professor, as pessoas faziam festas, se reuniam, sabe... era tudo junto. Hoje não tem mais isso”.  
(DCPFR-)*

Tal isolamento acaba refletindo, inclusive, na dificuldade em se observar a prática docente alheia. Sobre esse aspecto, os professores com menor autoeficácia docente indicaram que a observação dos colegas praticamente não ocorre, ou se ocorre, não contribui efetivamente para que modifiquem ou, ao menos, reflitam sobre sua própria prática docente. Comportamento oposto foi identificado nos docentes mais autoeficazes, que reconheceram a importância da observação dos colegas como importante fonte de informação para ressignificar a própria atuação. Cabe salientar que as observações são especialmente úteis para promover a reflexão desses professores sobre a utilização de diferentes estratégias de planejamento e/ou de avaliação, mas não para modificar o comportamento em si – que, segundo

eles, tem origem mais profunda: no conjunto de crenças e valores cultivados durante a vida pessoal e trajetória profissional.

*“Construí minha forma de ser professora buscando experiências de tudo quanto é lado, todas as experiências positivas vão tornar minha disciplina e minha conduta frente aos meus estudantes melhor, vou tentar fazer o melhor sempre. As observações e experiências negativas também influenciam, porque eu não vou fazer igual, vai servir para dizer: ‘não faça isso, isso não funciona!’” (DCPFR+)*

*“Eu sou observador pra caramba, e sou um cara bem detalhista. Observo postura do professor, me importa muito essa coisa de o professor entrar no departamento e cumprimentar secretária, bolsista... se chega o pessoal da limpeza e ele cumprimenta... isso, pra mim, pesa bastante, e indica que esse professor tem uma postura legal. Então, eu observo bastante isso”. (DFR+)*

*“Hoje em dia, digo que tendo a me sentir menos influenciado pelo que os outros pensam de mim e pelo que eu penso dos outros; isso não vai determinar ou condicionar a minha atividade profissional. Isso não significa indiferença com o que os outros fazem, mas entendo que eu não posso exigir dos outros, aquilo que exijo de mim, e a recíproca também acho que é verdadeira. Cada um estabelece estratégias de compatibilização entre a vida profissional e a vida pessoal, entre tempo e dedicação, entre intensidades dessa dedicação, de diferentes formas”. (DFR-CP)*

*“Mudar, muda muito pouco. A gente já tem alguns comportamentos formados, então a gente pode até receber algo novo e analisar, mas vai ser muito difícil modificar. De vez em quando, tu vai acrescentando uma coisinha lá, mas não adianta, porque a gente já está moldado daquela forma. Na medida em que tu vai te formando de uma determinada maneira, tu vai perdendo a possibilidade de se reformular de uma outra maneira”. (DCP-)*

Apesar de os professores investigados no presente estudo terem se percebido relativamente isolados de seus pares na universidade, verificou-se que os docentes mais autoeficazes procuram observar com mais frequência o comportamento de seus colegas e aprendem mais com eles do que os professores com autoeficácia menor. Estes achados reforçam a importância das experiências vicárias sobre a construção da autoeficácia individual e coletiva dos professores universitários e correspondem às informações presentes na literatura investigada (BANDURA, 1997; NAVARRO, 2006).

Os professores são mais sensíveis a aprenderem por meio da observação quando possuem pouca experiência na tarefa observada ou percepção de baixa autoeficácia para determinado domínio de ensino (IAOCHITE, 2007). Além disso, a observação será tão mais significativa quanto maior for a identificação do observador com o agente observado e com sua ação. É por isso que, no âmbito

educacional, as principais fontes de experiências vicárias são, frequentemente, os professores mais experientes ou “professores-modelo”, que inspiram pelo exemplo seus colegas menos experientes e contribuem para que aumentem seus níveis de autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

A simples observação de outros professores, entretanto, não garante alterações substanciais nos níveis de autoeficácia dos docentes observadores. Para que a observação seja significativa e promova as alterações desejadas, é necessário ultrapassar quatro fases: atenção, retenção, reprodução e motivação (DELGADO; DEL BARCO, 1999). As experiências prévias do professor observador no contexto observado também auxiliam a conferir maior significado à observação, pois no momento em que a mesma se realiza, o docente observador consegue se colocar no lugar do agente observado com maior facilidade, o que potencializa a transferência de aprendizagem e o incremento da autoeficácia (DELGADO; DEL BARCO, 1999).

### Persuasão verbal e social

Ao se examinar influência exercida pela persuasão verbal e social (elogios, críticas, envolvimento dos estudantes...) sobre a prática docente dos professores investigados, observou-se que, de maneira geral, todos são influenciados, em maior ou menor grau, pelos estímulos externos que se apresentam sob a forma de *feedback* ou envolvimento dos estudantes.

Entretanto, uma característica marcante presente nas falas dos professores permite sugerir que o nível de envolvimento acadêmico afeta diferentemente os professores com maior ou menor autoeficácia docente. Neste sentido, enquanto os primeiros mencionaram que procuram adotar distintas estratégias para otimizar o engajamento estudantil, os últimos revelam que se sentem mais desmotivados diante do fraco retorno, ou mesmo atribuem parte da responsabilidade ao próprio estudante pelo seu envolvimento com as disciplinas:

*“Escutamos coisas muito genéricas, mas isso sempre influencia, tanto o comentário negativo quanto o positivo. Temos que buscar as causas daquele comentário... porque aquele comentário positivo? Achei que minha*



*aula não foi tão boa assim nesse semestre. Porque ele está falando isso? Será que não foi tão boa mesmo a aula? Ou será que o pessoal gostou realmente? A aula teve um comentário negativo... porque será que aquele colega fez este comentário? Buscar sempre as causas e a pertinência desses comentários, seja negativo ou positivo, pra poder repensar a prática docente". (DCP+)*

*"Eu gosto de feedback. Eu gosto, eu vou ler as críticas a meu respeito; quando tinha aquelas avaliações do curso lá, uma das críticas que colocaram uma vez foi que eu não relacionava a disciplina com posição intelectual, com trabalho científico, aí eu procurei trazer alguma coisa para a disciplina, de uma certa forma colocar ali". (DCP-)*

*"O grau de envolvimento dos estudantes afeta minha prática docente, porque tenho que fazer com que eles venham a aprender, a compreender que aquela parte teórica é importante para a experiência prática, para sua formação. Todas as respostas que eles me dão vão influenciar na minha prática pedagógica, tenho que trabalhar em função disso". (DCPFR+)*

*"Se os estudantes não se envolverem, eu vou passar mais tempo tentando achar algo para que eles se envolvam. Minha aula pode ser diferente, e se eles estiverem menos envolvidos, eu gasto mais tempo tentando passar conteúdo. Às vezes, eu vou 'quebrando' ele com os exemplos disso e daquilo, até eu conseguir encontrar o canal de comunicação com eles. Tem dias que não há o que eu faça, a atenção deles vai estar no tal do negócio, como, por exemplo, na paralisação dos ônibus; se vai ter ônibus pra ir embora, se não vai ter, o tempo inteiro vai ter alguém entrando na internet para saber se vai ter ou não. Tudo certo, tudo bacana, mas eles estão voando". (DFR+)*

*"É muito ruim, você dá aula e observar que todo mundo não está prestando atenção em nada... nossa, é muito ruim! A gente é livre para prestar atenção ou não; se você quiser aprender, você tem como aprender e buscar muito mais conhecimento; se não quiser também, não é problema meu. Você é livre para ser um péssimo estudante." (DFR-)*

*"Na graduação, o que frustra é justamente os estudantes não terem o envolvimento esperado. O problema maior não é quando eles não sabem, porque se não sabem eu vou auxiliá-los; o problema é não estar motivado pra aprender ou não estar ali interessado. São os estudantes que entram na sala e ficam lá no fundo. Porque tem essa diferença? Tem aqueles que não estão interessados na aula. É o tal do presenteísmo, que é ruim... isso te desmotiva. E tem aqueles que ficam fazendo juízo de valor, contando piadinhas, então tem uns estudantes que são maldosos". (DCPFR-)*

No que concerne ao currículo, a maioria dos professores reconhece falhas relacionadas à periodização sugerida para as disciplinas e ao excesso de conteúdos de ensino, fatores que dificultam o aprofundamento nas temáticas abordadas pelas disciplinas. Neste aspecto, percebe-se uma diferença marcante entre os grupos: se, por um lado, ambos os grupos de professores manifestam insatisfação com a proposta curricular, por outro, os indivíduos com maior autoeficácia docente mencionaram que procuram superar as dificuldades curriculares, infraestruturais e materiais percebidas por meio da reorganização de sua prática pedagógica,

especialmente por meio da adaptação do planejamento e/ou das estratégias de avaliação, de maneira a transmitir os conteúdos mais relevantes à formação acadêmica dos estudantes pertencentes às turmas com as quais trabalham.

*“O currículo é importante, pois determina que tipo de profissional vamos construir, formar. Então, precisa ser bem estruturado, e precisamos seguir esse currículo. É claro que a disciplina vai ser influenciada pelo currículo, pelo conteúdo, por essa estrutura... não dá para não ser influenciado, tanto é, antes da modificação mais recente que o currículo sofreu, minha área tinha três disciplinas, e a organização era outra. Após a modificação curricular, que separou os cursos de licenciatura e bacharelado, tive de me adequar a este currículo, que na minha opinião precisa ser reestruturado com urgência”. (DCPFR+)*

*“Eu acho que outras disciplinas que nós temos aí não precisavam ser obrigatórias, poderiam ser optativas. Eu vejo uma mudança necessária, uma mudança curricular, uma base grande entre bacharelado e licenciatura unidos, uma base boa. Eu acho que isso aí seria uma mudança radical de um modelo que nós temos hoje. Esse modelo linear não acrescenta, ele atrapalha. Deu o que tinha que dar, mas mexer em currículo ninguém quer fazer, e isso atrapalha. E aí não tem como superar com uma boa aula. Tem um problema organizacional. [...] Eu penso que poderíamos ter menos disciplinas, mas mais sequência... não é volume, é sequência, progressão”. (DCPFR-)*

*“Nos casos em que há falta de conhecimento prévio que seria necessário ao estudante para o bom andamento da disciplina, eu preciso reduzir a parte de conteúdos propriamente ditos de minha disciplina e revisar novamente alguns conteúdos básicos”. (DCP-FR)*

*“Eu convivo com essa realidade, a gente faz pesquisa em escola, a gente entra lá e sabe o que tem na escola. Não vai ser isso aqui. Então, não se deve só adaptar para o espaço que a gente tem; eu tenho que adaptar pro dia a dia que eles vão encontrar lá. Então, eu já trabalho adaptação de materiais... Fazer a aula com materiais novos e em espaços próprios é super bacana, mas está longe da realidade que a gente vai trabalhar, está longe do pedagógico, da atividade física e saúde. Eu tento conversar isso com eles, que são desafios que eu estou encontrando aqui e que eles também vão encontrar em algum momento. [...] Eu estou bem satisfeito com o espaço, e quando não tem alguma coisa eu não tenho o menor problema de ir atrás, em trazer pra cá, em pedir para os estudantes confeccionarem, em dividir os desafios com eles”. (DFR+)*

Os professores investigados no presente estudo perceberam determinados elementos persuasivos que afetam sua percepção de autoeficácia docente. De maneira geral, os professores mais autoeficazes apontam que os principais obstáculos à atuação profissional relacionam-se às relações institucionais com os pares e à infraestrutura disponível para as atividades de ensino-aprendizagem. Os professores menos autoeficazes, por sua vez, perceberam a falta de tempo e a sobrecarga de atividades acadêmicas como empecilhos.

Os elementos persuasivos, que podem ser de ordem pessoal (colegas; persuasão verbal) ou ambiental (contexto universitário; persuasão social) são importantes porque contribuem para aumentar a percepção de suporte e segurança por parte do docente universitário, contribuindo para o incremento de suas percepções de autoeficácia e, conseqüentemente, para o desdobramento de seus esforços para superar eventuais adversidades do ambiente laboral (BANDURA, 1997).

As investigações realizadas por Raudenbush, Rowan e Cheong (1992) e Woolfolk Hoy e Spero (2005) encontraram relações positivas entre as crenças de autoeficácia de professores escolares e o suporte social vindo do corpo administrativo, de colegas de trabalho, de pais e da comunidade em geral. Estes achados reforçam a necessidade de se promover um ambiente de trabalho prazeroso e estimulante aos professores universitários, de maneira que o conseqüente fortalecimento da autoeficácia docente individual e coletiva (GODDARD; HOY; WOOLFOLK HOY, 2000) contribua para a melhoria da qualidade do processo de formação inicial oferecido aos estudantes.

Até o início da década de 1990, a docência universitária na área da Educação Física era muito baseada na experiência prática dos docentes, o que acabava se refletindo nos próprios programas de ensino das disciplinas e nas formas de avaliação da aprendizagem. Com o passar do tempo e, especialmente, com o aumento da oferta dos cursos de Mestrado e Doutorado no país, as universidades passaram a exigir cada vez mais competências e atribuições nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, de maneira que na atualidade, os docentes necessitam manter regularidade e qualidade da produção acadêmica considerando a indissociabilidade dos três pilares que constituem a instituição universitária (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012).

Os critérios de avaliação da produtividade e do desempenho docente tem se baseado, fundamentalmente, na dimensão quantitativa, o que acarreta na sobrevalorização dos indicadores e resultados mensuráveis. A disputa por bolsas de pesquisa e/ou extensão para determinados projetos ou grupos, muitas vezes, acaba criando clima de rivalidade e tensão entre professores da mesma instituição de ensino, contribuindo para intensificar o trabalho docente e aumentar seus níveis de ansiedade, estresse e insatisfação (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012).

A realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão está subordinada à disponibilidade e à qualidade dos recursos materiais e de infraestrutura. Em especial no caso da Educação Física, além das salas de aula, há necessidade de condições mínimas de espaço e material para que as atividades físicas e esportivas sejam desenvolvidas adequadamente (TANI, 2007), o que justifica a preocupação de parte dos professores investigados sobre estes aspectos.

O currículo foi alvo de críticas por ambos os grupos de professores investigados. Entretanto, verificou-se que os docentes mais autoeficazes buscam superar as dificuldades encontradas por meio da reorganização de sua prática docente, ao passo que seus pares com baixa autoeficácia se concentram mais nos problemas e não mencionam estratégias de ação nessa direção.

Na concepção curricular ainda predominante nos dias atuais, os conhecimentos acadêmicos têm sido apresentados de maneira estática, compartimentalizada e descontinuada (CUNHA, 1998; FLORES, 2010), ao passo que a aprendizagem tem sido compreendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos (ALONSO; SILVA, 2005). Neste paradigma, além de predominar a função instrutiva em face à formação integral – valorizando-se as dimensões conceituais e factuais, em detrimento das procedimentais e atitudinais –, verifica-se que as aprendizagens acadêmicas são frequentemente desligadas das aprendizagens experienciais, com a consequente falta de significado e funcionalidade das vivências formativas (ALONSO; SILVA, 2005).

Na tentativa de superar as limitações do currículo tradicional, autores têm discutido propostas alternativas, tais como o currículo integrado. A referida proposta sustenta-se na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, que permite aos estudantes atribuir significados pessoais e profissionais às diferentes experiências que integram o currículo de formação – e, conseqüentemente, aumenta seus níveis de motivação e dedicação pessoal às atribuições acadêmicas (ALONSO; SILVA, 2005; LEITÃO; ALARCÃO, 2006; BRACCIALLI; OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2011). Com isto, propõe-se o abandono da concepção de “aluno-receptor de informações” em benefício da ideia de “aluno-construtor de seu conhecimento”, esta desenvolvida partindo-se da reflexão e da indagação do estudante sobre sua própria prática e em sua função (DAVINI, 1999; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

Desta maneira, o essencial é que o currículo de um curso de formação inicial seja composto por conteúdos significativos ao estudante, que promovam o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que o preparem para a solução dos problemas, estimulem a reflexão crítica e a análise pormenorizada perante situações enfrentadas em distintos contextos e perspectivas (TANI, 2007). O envolvimento dos estudantes afetou a prática de ambos os grupos de professores investigados, mas de maneiras diferentes. Os professores mais autoeficazes, por um lado, utilizam-se das situações de falta de envolvimento como motivação para reorganizar sua própria prática e os docentes menos autoeficazes, por outro lado, deixam-se desmotivar com mais facilidade pelo baixo envolvimento acadêmico dos discentes, além de procurarem compartilhar com eles a responsabilidade pela qualidade das aulas.

As reações antagônicas dos professores universitários com maior e menor percepção de autoeficácia docente face aos empecilhos curriculares e à falta de envolvimento dos estudantes reforça as características que a literatura científica da área explicita como pertencentes a cada um dos grupos. Neste sentido, estudos teóricos e empíricos, que investigaram diferentes contextos e populações de professores, apontam que níveis mais elevados de autoeficácia docente estão associados à adoção mais frequente de comportamentos proativos (NAVARRO, 2006), fazendo com que estes indivíduos sejam mais resilientes e persistentes diante de condições estressantes (FERREIRA; AZZI, 2010; FERREIRA; AZZI, 2011) e mantenham maiores níveis de realização ou satisfação profissional na carreira (KLUSMANN et al., 2008; PAJARES; USHER, 2008; ROCHA, 2009; RODRÍGUEZ et al., 2009; ESTRADA; PEDRAZA; RACCANELLO, 2010; PEDRO, 2011).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu analisar as percepções de autoeficácia docente dos professores de Educação Física da UFSC, possibilitando o estabelecimento de relações dessas percepções com determinadas características sociodemográficas, bem como com as fontes de autoeficácia e com alguns aspectos da prática docente.

De maneira geral, não foram observadas relações estatisticamente significativas entre o nível de autoeficácia docente dos professores investigados e o sexo, o ciclo vital e o tempo e docência no Magistério Superior. No entanto, as evidências permitem concluir que, em média, os professores mais jovens, do sexo feminino e com menor tempo de docência universitária são os que apresentam percepções de autoeficácia docente mais elevada, tanto no cômputo geral quanto nas dimensões específicas planejamento de ensino, engajamento ativo dos estudantes, promoção de interações na aula e avaliação da aprendizagem e autoavaliação.

No que concerne ao planejamento de ensino, tanto os professores com maior como aqueles com menor autoeficácia docente revelaram sistematizar a proposta de ensino com antecedência. A preocupação com a periodização dos conteúdos no decorrer do semestre letivo tem facilitado a realização de alterações pontuais, de acordo com as necessidades e imprevistos.

O engajamento ativo dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem também foi tema de preocupação por parte dos professores investigados. Ambos os grupos de professores mencionaram a diversificação das formas de abordagem dos conteúdos como estratégia didática utilizada para atrair a atenção discente aos aspectos relevantes da aula. Complementarmente, os professores com maior autoeficácia docente indicaram a tentativa constante de vincular os conceitos teóricos à prática profissional na área, esforçando-se para contribuir com uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao buscar a vinculação entre a teoria e a prática, os professores com maior autoeficácia também acabam se aproximando mais dos estudantes, criando mais vínculos afetivos do que seus colegas com menor autoeficácia. A maior proximidade estabelecida nos relacionamentos entre os professores mais autoeficazes e os estudantes permite que a autoridade docente seja exercida de maneira bem-

humorada e menos conflituosa, especialmente nas ocasiões em que os estudantes demonstram determinadas condutas inadequadas dentro de sala de aula.

Em relação à autoavaliação da prática docente, os professores investigados foram unânimes ao afirmarem que se percebem com dedicação exclusiva à profissão. Com frequência, a exigência combinada das atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão faz com que os professores trabalhem mais do que oito horas por dia e, ainda, nos fins de semana, o que indica que a atividade laboral ocupa parte importante da vida pessoal e do tempo de lazer desses indivíduos.

A utilização da avaliação somativa da aprendizagem dos estudantes foi o aspecto mais frequentemente mencionado por ambos os grupos de professores – o que se concretiza, sobretudo, mediante a aplicação de provas escritas, apresentações de trabalho ou seminários. A diferença marcante entre os professores investigados diz respeito à reação após o diagnóstico de que os estudantes estão enfrentando dificuldades em atingir o objetivo almejado. Enquanto os docentes mais autoeficazes indicaram diversificar as maneiras de avaliar e se esforçar para valorizar atividades como ministração de aulas e assiduidade, os docentes menos autoeficazes, por sua vez, elucidaram que costumam diminuir a exigência das avaliações e, algumas vezes, permitem consulta aos materiais de estudo durante a aplicação das provas, na tentativa de auxiliar os estudantes com dificuldades.

As experiências positivas e diversificadas com Educação Física foram muito citadas pelos professores universitários investigados, tanto em sua trajetória pessoal como na atualidade, mais especificamente nos momentos livres entre as atividades profissionais. Mais do que o simples gosto pela prática, os professores inspiraram-se e continuam se motivando com estas experiências, que conferem ainda mais significado à sua atuação docente na formação inicial em Educação Física.

As experiências na docência universitária também se configuram como importantes elementos no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores investigados. Enquanto que os professores menos autoeficazes não costumam refletir durante muito tempo sobre situações de insucesso e tendem a compartilhar sua responsabilidade com os estudantes, os professores mais autoeficazes permanecem por mais tempo ligados à situação de fracasso e interpretam-na como desafio, que exige mudança de planejamento e/ou de estratégias, para que se transforme em algo bem sucedido no futuro.

Os estados fisiológicos e emocionais desempenham papel significativo na percepção de autoeficácia dos professores universitários, visto que influenciam suas disposições física e anímica, bem como a motivação para estar em sala de aula. Neste aspecto, verificou-se novamente diferença importante entre os professores com percepção de maior e menor autoeficácia docente, pois os primeiros se perceberam com boa saúde física e emocional, ao passo que seus colegas menos autoeficazes identificaram alguns problemas, como estresse ou dores pelo corpo.

O isolamento profissional é um problema que atinge a todos os professores investigados, dificultando o estabelecimento de diálogos acadêmicos ou informais no decorrer de uma semana de trabalho habitual. Os professores mais autoeficazes evidenciaram que costumam observar determinados elementos da prática docente de seus colegas sempre que possível, o que acaba exercendo mais influência sobre suas próprias atuações profissionais quando em comparação com os professores com percepção de menor autoeficácia docente. Para esses indivíduos, a observação da prática alheia praticamente não existe, ou não exerce impacto sobre a própria atuação profissional.

Ao se comparar as contribuições da persuasão verbal e social sobre a prática docente dos professores investigados, observou-se que, no aspecto curricular, ambos os grupos perceberam falhas, que estão fundamentalmente relacionadas ao excesso de conteúdos e disciplinas, bem como à periodização sugerida para as disciplinas. As referidas falhas, entretanto, despertam diferentes sentimentos e atitudes nos professores universitários; neste sentido, os indivíduos mais autoeficazes se esforçam para superar as dificuldades percebidas por meio da reorganização de sua prática pedagógica, especialmente pela adaptação do planejamento e/ou das estratégias de avaliação, enquanto que seus colegas menos autoeficazes não indicaram quais estratégias utilizam para superar as limitações curriculares, ao mesmo tempo em que enfatizaram que a sobrecarga de conteúdos contribui para dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

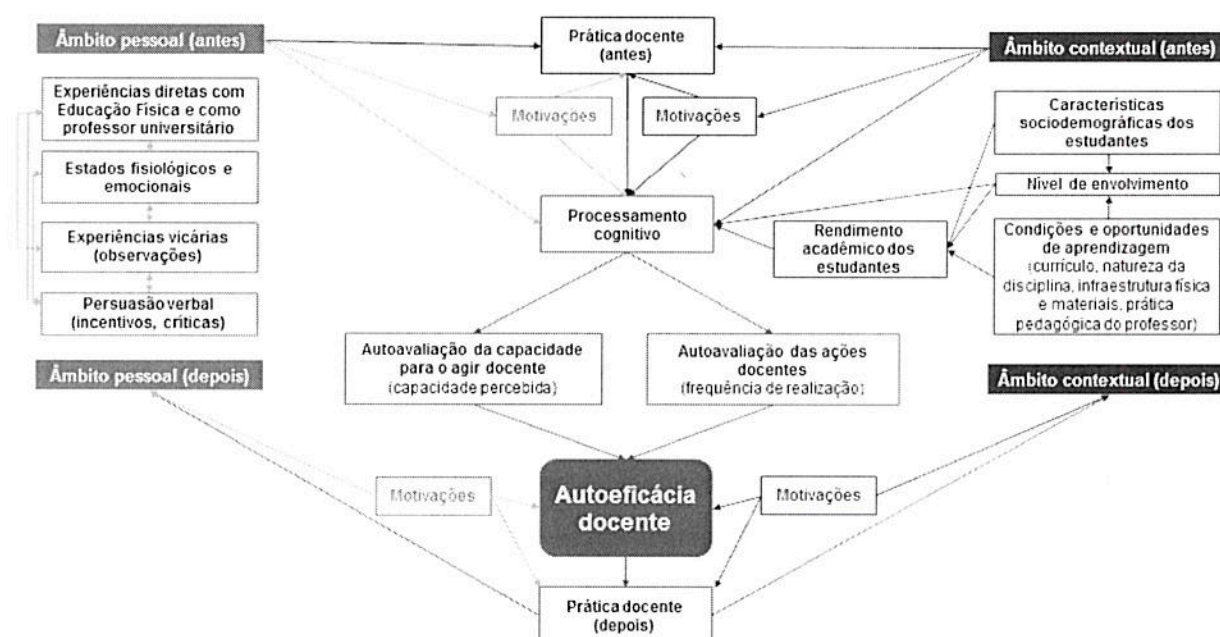
O envolvimento acadêmico e as opiniões e/ou críticas dos estudantes a respeito da prática docente dos professores investigados exercem importante papel em sua atuação profissional, embora de maneiras distintas. Neste caso, os docentes mais autoeficazes relataram que o nível de envolvimento estudantil e o *feedback* recebido dos estudantes estimula-os a repensar determinados aspectos de sua prática docente, de maneira a torná-la mais sensível ao perfil da turma em questão.



Por outro lado, os docentes menos autoeficazes mencionaram que, ao constatarem o baixo envolvimento discente ou receberem críticas sobre sua postura, tendem a se desmotivar com maior facilidade, ou mesmo a reforçar a responsabilidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de fazê-los refletirem sobre os problemas em suas condutas acadêmicas dentro de sala de aula.

Mais do que simples percepção individual, a autoeficácia apresenta-se como conceito multidimensional e complexo (Figura 1), que se constitui a partir do processamento cognitivo e da posterior reflexão acerca de diferentes fatores pessoais (experiências anteriores, motivações, condições físicas e anímicas) e contextuais (nível de envolvimento dos estudantes, condições e oportunidades para desenvolver o programa de ensino) que permeiam a vida de cada professor e delinham, *a priori*, determinada prática docente.

**Figura 1** – Proposta de modelo multidimensional da autoeficácia docente de professores universitários



Fonte: Adaptado de Raudenbush; Rowan; Cheong (1992); Tschannen-Moran; Woolfolk; Hoy (1998).

A percepção dos aspectos pessoais e contextuais estimula, então, a análise dessa prática docente inicial, de maneira a promover reflexões individuais acerca da capacidade autopercebida para o agir docente e da própria ação pedagógica. A partir dessa análise, o docente se torna apto a identificar em que medida está sendo competente (eficaz) para promover a aprendizagem de seus estudantes. Na

sequência, dependendo do nível de autoeficácia percebida e das motivações advindas dos âmbitos pessoal e contextual, o professor pode ressignificar sua prática docente, tornando-a mais adequada às características e peculiaridades institucionais e discentes.

Acredita-se que as evidências encontradas no presente estudo tenham contribuído para aprofundar a compreensão acerca da relação da autoeficácia com a prática docente dos professores universitários de Educação Física da UFSC, o que é muito importante para desvendar, em parte, a complexidade que permeia as atividades ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito universitário.

Sugere-se a continuidade do acompanhamento dos níveis de autoeficácia docente na UFSC, assim como a ampliação de estudos que busquem compreender com maior aprofundamento o papel da autoeficácia docente sobre a formação inicial universitária. Neste sentido, investigações futuras poderiam avançar para além do delineamento transversal, por meio da utilização de abordagens retrospectivas e longitudinais que levassem em consideração as constantes mudanças de ordem pessoal e contextual que contribuem para a construção das percepções individuais de autoeficácia docente.

A adoção de outras estratégias de investigação também é sugerida, como a observação sistemática da prática docente e a análise documental do projeto político-pedagógico dos cursos de formação inicial em Educação Física da UFSC, na tentativa de triangular as informações obtidas e avançar no nível de entendimento sobre as interrelações, contradições e consensos entre o que se almeja e o que tem sido praticado efetivamente, levando em consideração as motivações e capacidades individuais, bem como as possibilidades contextuais.

Por fim, acredita-se ser de fundamental importância a investigação aprofundada do nível de autoeficácia dos estudantes universitários, pois os mesmos também desempenham importante papel no processo de ensino-aprendizagem e, em última análise, na qualidade da formação inicial oferecida pela instituição. A partir desse conjunto de informações fornecidas por professores e estudantes, poderiam ser planejadas ações institucionais que contribuíssem para o fortalecimento da autoeficácia docente e discente, por meio da criação de um clima organizacional cada vez mais propício ao diálogo, interação, sensibilidade, reflexão e autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Luisa; SILVA, Carlos. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, Luisa; ROLDÃO, Maria do Céu. (Orgs.). **Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina, 2005; p. 43-63.

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto; AZZI, Roberta Gurgel. Relações significantes entre a autoeficácia computacional docente e variáveis pessoais e contextuais: um estudo com professores brasileiros. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, v. 6, n. 2, p. 50-67, jul./dez., 2013.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000; p. 35-42.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a autoeficácia docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006; p. 149-159.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008; p. 15-42.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

\_\_\_\_\_. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

\_\_\_\_\_. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de

Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. 269 p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. XIV ENDIPE. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

BRACCIALLI, Luzmarina Aparecida Doretto; OLIVEIRA, Maria Amélia Campos de. Concepções de avaliação de desempenho em um currículo orientado por competência. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1221-1228, 2011.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002<sup>a</sup>. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002<sup>b</sup>. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2004.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p.57-89; 1996.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, Itatiba, v. 8, n. 2, p. 137-143, jul./dez., 2003

\_\_\_\_\_. Autoeficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp., p. 1-15, 2009.

CARVALHO, Maria de Lurdes Dias de. Prática pedagógica e construção do conhecimento profissional: novas realidades, novos desafios. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

CASTELO, Leticia Benvenuti; LUNA, Iúri Novaes. Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do Ensino Médio. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 27-42, jan./mar., 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena: Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 49-62, jan./ jun., 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 197-204, fev., 1998.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, mai./ago., 2006.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. In: SANTANA, José Paranaguá de.; CASTRO, Janete Lima de. **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde**. Natal: EDUFRN, 1999. p. 281-289.

DELANEY, Jerome; JOHNSON, Albert; JOHNSON, Trudi; TRESLAN, Dennis. **Students' perceptions of effective teaching in higher education**. St. John's, NL: Distance Education and Learning Technologies, 2010. 90 p.

DELGADO, Margarita Gonzalo; DEL BARCO, Benito León. La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 2, n. 1, 1999.

DONATO, Maria Ermelinda. La formación docente de profesionales universitarios: estrategias implementadas en la especialidade en docência universitária, facultad de ciências veterinárias, UBA. XIV ENDIPE. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

ESTRADA, León Garduño; PEDRAZA, Marco Carrasco; RACCANELLO, Kristiano. Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. **Perfiles Educativos**, v. 32, n. 127, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRACA, Amândio; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 656-666, 2012.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Viktor; NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: Midiograf, 2001, p. 19-53.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 23-44, 2010.

FERNÁNDEZ-ARATA, José Manuel. Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 7, n. 2, p. 385-401, mai./ago., 2008.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; AZZI, Roberta Gurgel. *Burnout* do Professor e Crenças de autoeficácia. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 179-191, jul./dez., 2011

\_\_\_\_\_. Docência, Burnout e considerações da Teoria da Autoeficácia. **Psicologia: Ensino e Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estudos sobre o desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. A importância da didática no Ensino Superior. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 3, n. 5, p. 121-128, 2009.

FUKUDA, Cláudia Cristina; PASQUALI, Luiz. Professor eficaz: Um instrumento de aferição. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 1, p. 1-16, 2002.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODDARD, Roger; HOY, Wayne; WOOLFOLK HOY, Anita. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. **American Educational Research Journal**, v. 37, n. 2, p. 479-507, 2000.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000; p.141-170.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000; p. 31-62.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez., 2012.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez., 2011.

INEP-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior (2001)**. Brasília: INEP/Ministério da Educação. Acesso em: 24 nov. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior (2013)**. Brasília: INEP/Ministério da Educação. Acesso em: 24 nov. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000; p. 21-33.

KLASSEN, Robert; BONG, Mimi; USHER, Ellen; CHONG, Wan Har; HUAN, Vivien; WONG, Isabella; GEORGIU, Tasos. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. **Contemporary Educational Psychology**, v. 34, p. 67-76, 2009.

KLASSEN, Robert; CHIU, Ming. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741-756, 2010.

KLASSEN, Robert; USHER, Ellen; BONG, Mimi. Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. **The Journal of Experimental Education**, v. 78, n. 4, p. 464-486, 2010.

KLASSEN, Robert; TZE, Virginia. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 12, p. 59-76, 2014.



KLASSEN, Robert; TZE, Virginia; BETTS, Shea; GORDON, Kelly. Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? **Educational Psychology Review**, v. 23, p. 21-43, 2011.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem. **Unicentro: Revista Eletrônica Lato Sensu**, Guarapuava, v. 5, p. 1-8, 2008.

KLUSMANN, Uta; KUNTER, Mareike; TRAUTWEIN, Ulrich; LÜDTKE, Oliver; BAUMERT, Jürgen. Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. **Journal of Educational Psychology**, Memphis, v. 100, n. 3, p. 702-715, 2008.

LACERDA, Sabrina Gomes Santos de. **A crença de autoeficácia de docentes universitários: a relevância para o processo de ensino: aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2012.

LANDINO, Rita. Self-efficacy in University Faculty. **Journal of Vocational Behavior**, v. 33, p. 1-14, 1988.

LEITÃO, Álvaro; ALARCÃO, Isabel. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade – a aula universitária. In: XI SEMANA DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO INTEGRADO UCG, **Anais....** Goiânia, 2005. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do Ensino Fundamental e sua relação com percepções de apoio na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. 80 p.

MARÔCO, João. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 5 ed. Pero Pinheiro: Report Number, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: \_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003; p. 85-139.

MIÑÁN, Milagros del Carmen Gonzales. Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. **Psicología Educativa**, Madrid, v.19, p.3-12, 2013.

MONTEIRO, Sílvia; VASCONCELOS, Rosa M.; ALMEIDA, Leandro S. Rendimento acadêmico: influência dos métodos de estudos. In: ACTAS DO VIII CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** Braga, Universidade do Minho, 2005.

MORALES, Luis Enrique Abarza; MALDONADO, Elena del Carmen Ávila. Creencias de Autoeficacia de Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su Relación con los Resultados de la Evaluación Docente. **Revista de Psicología**, Viña del Mar, v. 2, n. 4, p. 33-56, 2013.

MORRIS, David; USHER, Ellen. Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, p. 232-245, 2011.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio. A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DOS DESPORTOS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Anais...** La Coruña: INEF, Cd Rom, 1998.

NAUEGE, Mbaz. **A liderança pedagógica e auto-eficácia dos professores do Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2011. 78 p.

NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficácia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. 2 ed. Madrid: Narcea, 2006.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana (Orgs.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://agecom.ufsc.br/livro-ufsc-50-anos/> Acesso em: 20 jul. 2014.

ONOFRE, Marcos. Teachers, Practical Knowledge and Quality of Teaching. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco; CLOES, Marc; VALEIRO, Miguel González

(Orgs.). **The art and Science of teaching in Physical Education and Sport**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2005; p. 115-138.

PAJARES, Frank; USHER, Ellen. Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. **Social Psychological Perspectives**, v. 15, p. 391-423, 2008.

PAN, Yi-Hsiang; CHOU, Hung-Shih; HSU, Wei-Ting. Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and Physical Education curriculum in Taiwan. **Social Behavior and Personality**, New Zealand, v. 41, n. 2, p. 241-250, 2013.

PEDRO, Neuza Sofia Guerreiro. **Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2007.

\_\_\_\_\_. Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do Ensino Básico e Secundário. **Revista de Educação**, Portugal, v. 18, n. 1, p. 23-47, 2011.

RAUDENBUSH, Stephen; ROWAN, Brian; CHEONG, Yuk Fai. Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. **Sociology of Education**, v. 65, p. 150-167, 1992.

RIASCOS, Oscar Olmedo Valverde. **Las creencias de autoeficácia em la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas**. Tese (Doutorado em Educação). Departament D'educació Comparada i Història de L'educació, Universitat de València. València, 2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 55-68, jan./mar., 2010.

RIEGEL, Klaus. **Foundations of dialectical Psychology**. New York: Academic Press, 1979.

ROCHA, Márcia Santos da. **A auto-eficácia docente no Ensino Superior**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

RODRÍGUEZ, Susana; NÚÑEZ, José Carlos; VALLE, Antonio; BLAS, Rebeca; ROSARIO, Pedro. Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. **Escritos de Psicología**, Málaga, v. 3 n. 1, p. 1-7, dez., 2009.

RUIZ, Valdete Maria. Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de Administração. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2 p. 167-177, 2004.

SALLES, William das Neves. **Formação acadêmica e situação profissional de egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da UFSC**. Monografia (Graduação em Educação Física). Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 141p.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da prática na docência do Ensino Superior**: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010. 191 p.

SARACALOGLU, Asuman Seda; OZSAKER, Murat; VAROL, Rana. Investigation of professional selfsufficiency levels of Physical Education and sports teachers. **International Online Journal of Primary Education**, v. 1, n. 1, p. 14-22, 2012.

SCHUNK, Dale H.; PAJARES, Frank. The development of academic self-efficacy. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J. (Orgs.). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2001.

\_\_\_\_\_. Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In: MC INERNEY, Dennis; VAN ETTEN, Shawn (Eds.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004; p. 115-138.

SHAHID, Julia; THOMPSON, David. Teacher efficacy: A research synthesis. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION **Anais...** Seattle, WA; abr., 2001. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453170.pdf> Acesso em: 19 nov. 2014.

SIKES, Patricia. The life cycle of the teacher. In: BALL, Stephen; GOODSON, Ivor (Orgs.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985; p. 27-60

SILVA, Fábio ramos da; BARROS, Marcelo Alves; LABURÚ, Carlos Eduardo; SANTOS, Lilian Cristiane Almeida dos. Crenças de autoeficácia, motivação e a

formação de professores de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 214-228, abr., 2011.

SILVA, Afonsa Janáina da; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, out./dez., 2010.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SPRINKLE, Julie. Student perceptions of educator effectiveness: a follow-up study. **College Student Journal**, v. 43, n. 4, p. 1341-1358, 2009.

TANI, Go. Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F.; CASTRO, C.; BATALHA, M. O comprometimento com o processo educativo: um estudo com professores e alunos da Universidade Tiradentes (SE). **Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde**, Aracaju, v. 13, n. 13, p. 99-112, jan./jun., 2011.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; McMASTER, Peggy. Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. **The Elementary School Journal**, v. 110, n. 2, p. 228-245, 2009.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

\_\_\_\_\_. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 944-956, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

VENDITTI JR., Rubens. **Análise da autoeficácia docente de professores de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. 148 p.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, p. 81-103, 2002.

VIEIRA, Diana; COIMBRA, Joaquim Luís. A Auto-eficácia na Transição para o Trabalho. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 25-58.

WEIMER, Maryellen. **Learner-Centered Teaching: Five Keys Changes to Practice**. San Francisco: Josey-Bass, 2002. 258p.

WOOLFOLK HOY, Anita. Self-efficacy in college teaching. **Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy**, v. 15, n. 7, p. 8-11, 2004.

WOOLFOLK HOY, Anita; ROSOFF, Barbara; HOY, Wayne. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. **Teaching and Teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 137-148, 1990.

WOOLFOLK HOY, Anita; SPERO, Rhonda Burke. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 343-356, 2005.

ZABALZA, Miguel Angel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2003.

**APÊNDICE A – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida**

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de TCC intitulado **“Autoeficácia docente de Professores Universitários de Educação Física”** e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Como esta instituição apresenta condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, ...../...../.....

.....  
Nome Completo

.....  
Assinatura

**Carimbo do responsável**

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de graduação com o título “Autoeficácia Docente de Professores Universitários de Educação Física”. A pesquisa tem como objetivo principal analisar se existe relação entre a percepção da autoeficácia docente e a prática pedagógica dos professores universitários de Educação Física da UFSC. Apresenta, também, como objetivos específicos: 1) identificar as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários em relação ao planejamento do ensino; 2) descrever as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários para engajar ativamente os estudantes nas aulas; 3) apresentar as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários para favorecer o relacionamento interpessoal nas aulas; 4) conhecer as percepções de autoeficácia docente dos professores universitários a respeito da avaliação da aprendizagem dos estudantes; 5) interpretar elementos do percurso pessoal e da trajetória profissional dos professores universitários que influenciam no desenvolvimento de suas percepções de autoeficácia docente.

O estudo das crenças de autoeficácia dos professores universitários possibilita compreender parte das atitudes e comportamentos desses indivíduos e estimula a investigação dos fatores que os originam. De posse dessas informações, torna-se possível planejar e instituir estratégias institucionais que fortaleçam os comportamentos preditivos de eficiência e qualidade da aprendizagem, ao mesmo tempo que atenuem os fatores que contribuem para a diminuição dos níveis de eficácia pessoal.

Sua participação implicará em resposta à “Escala de Autoeficácia Docente para Professores Universitários” (NAVARRO, 2006), que busca diagnosticar seu nível de autoeficácia docente. Além da referida escala, você poderá ser selecionado(a), em momento posterior, para realizar uma entrevista, com duração prevista de uma hora, com intuito de conhecer sua trajetória acadêmica e as experiências por você vivenciadas que mais contribuíram para a construção de suas crenças de autoeficácia docente. A entrevista será registrada com um gravador de áudio e realizada individualmente, em um espaço reservado, preferencialmente na própria universidade, e em dia e horário de sua preferência. Não é obrigatório responder a todas as perguntas da entrevista.

Você não terá nenhum gasto, nem receberá compensação financeira alguma, e todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores. Para minimizar algum risco relacionado à sua participação na investigação, ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas, serão mantidas em sigilo, visto que apenas os pesquisadores responsável e auxiliar terão acesso às informações, utilizando-as exclusivamente para fins científicos. Salientamos, ainda, que você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer ônus a você ou necessidade de justificativa expressa.

Considerando os procedimentos de coleta de dados adotados (questionário e entrevista), os riscos em participar dessa pesquisa serão mínimos. Para garantir seu anonimato, bem como para combater o risco de disseminação indevida dos dados coletados, ressalta-se que as escalas respondidas ficarão em posse exclusiva dos pesquisadores responsável e assistente, que as utilizarão apenas para tabular os dados das respostas em planilha eletrônica apropriada. Reconhece-se, ainda, que a etapa da entrevista, em especial, pode gerar algum desconforto ou constrangimento em decorrência da conversa estabelecida entre você e o pesquisador. Para reduzir esses desconfortos, o conteúdo das entrevistas não será compartilhado com os demais professores nem com outra pessoa a não ser o pesquisador principal e o responsável pelo presente estudo. Complementarmente, após a etapa de transcrição da fala, você terá acesso, individualmente, à descrição de sua entrevista e, se desejar, poderá alterar seu conteúdo. Caso ocorra algum dano à sua imagem em decorrência do não cumprimento de algum(ns) dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, você será devidamente indenizado(a) conforme decisão judicial ou extrajudicial.



Os benefícios e vantagens em participar dessa pesquisa incluem: contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre o tema, o qual ainda é pouco explorado na literatura; estimular a realização de novas pesquisas que auxiliem a entender aspectos relacionados à autoeficácia do docente universitário; e possibilitar que o(a) senhor(a) tenha acesso a conhecimentos e informações sobre essas questões, as quais podem ser úteis para reflexões sobre sua prática profissional, os fatores que influenciam sobre o desenvolvimento de suas crenças de autoeficácia e o próprio processo de formação inicial em Educação Física do qual você faz parte.

Por fim, recordamos que você pode entrar em contato conosco tanto por e-mail quanto por telefone, em qualquer etapa do estudo, seja qual for sua necessidade. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

As pessoas que acompanharão os procedimentos dessa pesquisa serão o professor responsável (Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento) e o estudante de graduação (William das Neves Salles). Declarando o cumprimento de todas as informações aqui descritas, solicitamos a sua autorização para a realização da pesquisa e para a utilização das informações obtidas para a produção de artigos técnicos e científicos, mantendo sua privacidade por meio da não identificação do seu nome. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em posse do pesquisador principal e outra com o(a) senhor(a).

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Juarez Vieira do Nascimento

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 9981-1105

E-MAIL: [juarez.nascimento@ufsc.br](mailto:juarez.nascimento@ufsc.br)

ENDEREÇO: Rua Berlim, 52. Bairro Córrego Grande, Florianópolis/SC.

ASSINATURA:

NOME DO PESQUISADOR ASSISTENTE PARA CONTATO: William das Neves Salles

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 9619-0068

E-MAIL: [williamdnsalles@gmail.com](mailto:williamdnsalles@gmail.com)

ENDEREÇO: Rua Douglas Seabra Levier, 376. Bairro Trindade, Florianópolis/SC.

ASSINATURA:

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa "Autoeficácia Docente de Professores Universitários de Educação Física" e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo as medições dos procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado(a) que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome completo por extenso: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

#### CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "Autoeficácia Docente de Professores Universitários de Educação Física" e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Nome completo por extenso: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Data:	Local:
Horário de início:	Horário de término:

### 1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Idade:

Tempo de atuação na docência universitária:

Tempo como professor universitário da UFSC:

Nível de progressão na carreira:

- Descreva quais são suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Quantas disciplinas você ministra atualmente?
- Qual é a frequência semanal de suas aulas?
- Qual é a carga horária semanal de suas aulas?
- Qual é a frequência semanal de sua atuação em grupos/projetos de pesquisa?
- Qual é a carga horária semanal dedicada à atuação em pesquisa?
- Qual é a frequência semanal de sua atuação em grupos/projetos de extensão?
- Qual é a carga horária semanal dedicada à atuação em extensão?

#### 1.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Quais motivos te levaram a ser professor universitário de Educação Física?
- Você pensou em desistir de ser professor universitário em algum momento? Por quê?
- Quais motivos te fazem permanecer sendo professor universitário de Educação Física?
- Em algum momento você interrompeu sua atuação profissional em sala de aula? Caso afirmativo:
  - Por quanto tempo você parou?
  - Quais foram os motivos que te fizeram parar?
  - Quais foram os motivos que te fizeram voltar?
- Como você percebe sua dedicação/envolvimento com a profissão?
- Quais são suas metas semestrais (para as disciplinas que ministra)?
- Quais são suas metas profissionais futuras? Até onde você pretende chegar?
- Em sua opinião, o que é uma boa aula?
- Quais são as condições necessárias para que uma boa aula ocorra?
- Como você percebe seu papel no desenvolvimento de uma aula?
- Quais estratégias você adota para ministrar uma boa aula?
- Como você percebe o papel dos estudantes no desenvolvimento de uma aula?
- Como é sua relação com seus estudantes?

- Quais são as características de um bom estudante? Por quê?

## 2 FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

- **Experiências diretas e Estados Fisiológicas e Emocionais:** Pessoais e comportamentais
- **Persuasão Social e Experiências Vicárias:** Ambientais

### 2.1 ASPECTOS PESSOAIS E COMPORTAMENTAIS RELACIONADOS À AUTOEFICÁCIA DOCENTE

#### 2.1.1 Experiências Diretas

- Detalhe suas principais experiências passadas com Educação Física (antes da formação)
- Detalhe suas principais experiências atuais com Educação Física (relacionadas e para além da profissão docente)
- Quais foram/são os principais obstáculos/dificuldades que você enfrentou/ enfrenta em sua atuação profissional?
- Quais foram os momentos mais marcantes (positivamente) em sua trajetória profissional?
- Que sentimentos estes momentos positivos lhe proporcionaram?
- Esses sentimentos influenciaram sua atuação de alguma maneira?
- Quais foram os momentos mais marcantes (negativamente) em sua trajetória profissional?
- Que sentimentos estes momentos marcantes lhe proporcionaram?
- Esses sentimentos influenciaram sua atuação de alguma maneira?
- O que mais lhe motiva em sua profissão? Por quê? O que menos lhe motiva? Por quê?
- O que você considera mais importante/relevante enfatizar em suas aulas? Por quê? E o que você considera menos importante/relevante? Por quê?
- Quando você obtém sucesso em alguma atividade (aula bem sucedida), como você se sente? Isso influencia de alguma maneira seu planejamento futuro?
- Quando você fracassa em alguma atividade (aula mal sucedida), como você se sente? Isso influencia de alguma maneira seu planejamento futuro?
- Como e com que antecedência você planeja suas aulas?
- Como você procede quando os estudantes não conseguem acompanhar o conteúdo desenvolvido nas aulas?
- Diante de uma conduta inadequada de algum estudante (desrespeito à sua autoridade, conversa paralela persistente), como você reage?

- Como você avalia a aprendizagem de seus estudantes?
- Em que medida os resultados das avaliações realizadas com seus estudantes (desempenhos bons ou ruins) interferem em sua percepção de competência profissional?

### 2.1.2 Estados Fisiológicos e Emocionais

- Como você avalia seu estado de saúde em geral?
- Em que medida seu estado de saúde (doenças, indisposições, lesões) influencia seu envolvimento/disposição com as atividades docentes? (atividades teóricas e práticas).
- Como você avalia seu estado emocional?
- Em que medida seu estado emocional (tristeza, raiva, sensação de incapacidade) influencia seu envolvimento/disposição com as atividades docentes? (atividades teóricas e práticas).

## 2.2 ASPECTOS AMBIENTAIS RELACIONADOS À AUTOEFICÁCIA DOCENTE

### 2.2.1 Experiências Vicárias

- Como é a sua relação com seus colegas professores?
- Você possui admiração por algum colega? Por quê?
- Há algum colega com quem você não simpatiza? Por quê?
- Você costuma observar com atenção o comportamento de seus colegas no que diz respeito à atuação profissional deles?
- Como essa observação o influencia a se comportar (imitar ou evitar determinados comportamentos)?

### 2.2.2 Persuasão Social

- Como você percebe que o currículo (organização das disciplinas e conteúdos) interfere em sua atuação profissional como professor universitário?
- Caso você perceba alguma falha/inadequação curricular (ou na ementa da disciplina que você ministra) em relação aos conteúdos que você julga importantes para a formação dos estudantes, o que você faz?
- Como você percebe que a (falta de) infraestrutura do curso interfere em sua atuação profissional (em sala e nas aulas práticas)?
- Caso você perceba alguma falha/inadequação na infraestrutura oferecida pelo curso (ginásios, quadras, laboratórios, materiais...) para realizar as atividades que você julga importantes para a formação dos estudantes, o que você faz?
- Em sua opinião, qual tem sido o grau de envolvimento dos estudantes nas atividades teóricas e práticas de suas aulas? Por quê?
- Como o grau de envolvimento dos estudantes afeta sua prática profissional?
- Em sua opinião, qual tem sido o grau de envolvimento de seus colegas com a docência universitária?
- Como os comportamentos de seus colegas professores (positivos/negativos) afetam sua prática profissional?

- Em que medida sua percepção de competência profissional é influenciada pelo que seus colegas dizem ou pensam sobre você enquanto professor? (elogios, críticas...).
- Em que medida sua percepção de competência profissional é influenciada pelo que os estudantes dizem ou pensam sobre você enquanto professor? (elogios, críticas...).
  
- Em que medida sua família lhe incentiva a ser professor universitário?
- Quem mais te incentiva? Alguém não o incentiva ou incentiva-o a abandonar/trocar de profissão?
- Seus familiares tem conhecimento sobre aspectos relacionados sua atuação profissional? Caso afirmativo, como?
- Como é o comportamento de seus familiares nos momentos de suas conquistas profissionais? E como eles reagem a seus fracassos?
- Em que medida o comportamento de seus familiares (aprovação/desaprovação; incentivo positivo ou negativo) influencia sua prática profissional?
  
- Em que medida você acredita que sua profissão limita o contato com amigos e a realização de outras atividades? Justifique sua resposta.

**Você gostaria de fazer algum comentário ou observação adicional? Obrigado!**

## ANEXO A – Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário

Idade:.....

Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

Há quanto tempo (anos e meses) você trabalha na docência universitária?.....

Há quanto tempo (anos e meses) você é professor(a) da UFSC?.....

<p>Na coluna da <b>esquerda</b>, assinale <b>em que medida você se sente capaz</b> de realizar as seguintes atividades docentes. As respostas podem ir desde 1 = sinto-me pouco capaz até 10 = sinto muito capaz</p>	<p>Na coluna da <b>direita</b>, assinale <b>com que frequência realiza</b> cada uma das atividades apresentadas. As respostas podem ir desde 1 = nunca até 10 = sempre</p>
--	--



Em que medida me sinto capaz	Afirmativas	Com que frequência executo
Pouco                      Muito		Nunca                      Sempre
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1. Especificar os objetivos de aprendizagem que espero que os estudantes atinjam	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2. Implicar ativamente os estudantes nas atividades de aprendizagem que proponho nas aulas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	3. Criar um clima de confiança na aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	4. Rever minha atividade docente para identificar aspectos a melhorar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	5. Conceber diferentes testes de avaliação, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	6. Avaliar a eficácia de meu ensino, levando em consideração o feedback dos estudantes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	7. Fomentar a participação dos estudantes nas aulas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	8. Utilizar diversos métodos de avaliação	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	9. Preparar o material que vou utilizar nas aulas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	10. Conseguir com que os estudantes se preocupem em resolver dificuldades que encontram ao longo de sua aprendizagem	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	11. Potencializar, nos estudantes, atitudes positivas para com as aulas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	12. Adaptar meu ensino com base nas avaliações de meus estudantes acerca de minha eficácia docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	13. Comprovar, por meio da avaliação, em que medida os estudantes apelam a diferentes capacidades (pensamento crítico, análise...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	14. Decidir o sistema de avaliação que vou utilizar na disciplina	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	15. Conseguir que os estudantes se considerem a si mesmos capazes de aprender	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	16. Utilizar métodos sistemáticos que me permitam analisar minha competência docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	17. Comentar com os estudantes os resultados de suas avaliações	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	18. Identificar claramente os objetivos de cada aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	19. Manter expectativas positivas em relação os estudantes, apesar de possíveis dificuldades	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	20. Utilizar dados que obtenho a partir da reflexão sobre minha docência para tentar melhorar no futuro	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	21. Classificar adequadamente as avaliações realizadas pelos estudantes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	22. Adaptar-me, quando planifico aulas, às necessidades dos estudantes (motivações, interesses, nível de conhecimento prévio...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	23. Atribuir aos estudantes papel ativo nas aulas, mais de construtores do conhecimento do que de receptores passivos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	24. Oferecer apoio e incentivo aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	25. Atualizar meus conhecimentos sobre os conteúdos das disciplinas que leciono	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	26. Fornecer aos estudantes, por meio da avaliação, uma informação detalhada acerca de seus desempenhos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	27. Modificar o curso das aulas se o processo que os estudantes seguem assim o requerer	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	28. Permitir que os estudantes preparem e desenvolvam alguns conteúdos da disciplina	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	29. Lidar com calma com possíveis problemas que possam surgir na aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	30. Recorrer a diferentes meios (conferências, manuais, colaboração com colegas...) para desenvolver minha competência docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	31. Nas aulas, utilizar formas de avaliação pontuais para obter alguma informação acerca da evolução do processo de aprendizagem dos estudantes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	32. Estimular os estudantes a formularem questões durante as aulas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	33. Transmitir aos estudantes que me preocupo pessoalmente com eles e com sua aprendizagem	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	34. Avaliar em que medida foram atingidos os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	35. Desenhar a estrutura e conteúdo de cada aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	36. Aceitar iniciativas dos estudantes relacionadas com sua aprendizagem (atividades extracurriculares, trabalhos voluntários...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	37. Mostrar respeito para com os estudantes por meio de atitudes que manifesto em aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	38. Ser flexível no ensino, ainda que isso implique em desviar-me daquilo que havia sido previamente planejado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	39. Tentar que os estudantes compreendam a utilidade do que aprendem	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	40. Dominar os conteúdos que vou explicar à turma	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	41. Estimular a confiança dos estudantes em si mesmos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	42. Fazer sentir aos estudantes que o êxito em sua aprendizagem se deve a si mesmos e a seus esforços	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	43. dedicar tempo suficiente ao planejamento das aulas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	44. Selecionar os recursos materiais mais adequados para cada aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fonte: NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficácia del profesor universitario**: eficacia percibida y práctica docente. 2 ed. Madrid: Narcea, 2006.

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Autoeficácia de Professores Universitários de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

**Pesquisador:** Juarez Vieira do Nascimento

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 33199914.2.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 800.318

**Data da Relatoria:** 22/09/2014

#### Recomendações:

Não há.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o exposto nesse parecer, o projeto de pesquisa "Autoeficácia de Professores Universitários de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina" deve ser considerado APROVADO.

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

#### Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 22 de Setembro de 2014

---

Assinado por:  
Washington Portela de Souza  
(Coordenador)