

## **AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE GINÁSTICA NA ESCOLA: RESULTADOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO**

### ***SELF-EFFICACY TO TEACH GYMNASTICS IN SCHOOL: RESULTS FROM AN EXTENSION PROJECT***

Roberto Tadeu Iaochite<sup>1</sup> e Roraima Alves da Costa Filho<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

A falta de atividade física é preocupante e tem gerado discussões em todo o mundo. A aderência ao exercício físico é um fenômeno dinâmico e influenciado por diferentes dimensões, dentre elas, a participação nas aulas de Educação Física escolar. As diversas práticas de ginástica são conteúdos favorecedores à aderência aos exercícios. Contudo, estudos apontam que os professores de Educação Física não se julgam capazes de ensinar tais conteúdos, além de não contarem com a infraestrutura adequada. Ensinar requer mais que o conhecimento e envolve crenças pessoais, dentre elas, a de autoeficácia, definida como a crença do professor em sua capacidade para ensinar, visando o engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo os mais difíceis. Este estudo investigou se a participação de 9 professores do Ensino Básico em um projeto de extensão favoreceu o desenvolvimento da autoeficácia dos participantes para ensinar ginástica em suas aulas de Educação Física na escola. Os resultados revelaram que o projeto contribuiu para o aumento da crença dos professores, sobretudo daqueles que indicaram não terem infraestrutura adequada na escola em que lecionam. Ademais, os participantes apontaram que as vivências proporcionadas durante o projeto favoreceram ao aumento de confiança em sua capacidade para ensinar. Acreditamos que a formação continuada de professores pode ser um processo que promove o desenvolvimento da crença de autoeficácia, desde que haja um compromisso em estabelecer pontes entre a teoria e a prática de ensinar, tendo na extensão universitária a oportunidade para construir essa aproximação.

Palavras-chave: Autoeficácia. Educação Física escolar. Formação continuada. Projeto de extensão

#### **ABSTRACT**

*The lack of physical activity has been concerning and generating discussions around the world. Adherence to exercising is a dynamic phenomenon and influenced by different dimensions, among them, the participation in school physical education classes. Gymnastics is one of the physical education school contents that could promote the adherence to exercising. However, studies reveal that physical education teachers do not feel themselves capable to teach such contents. Besides, they do not count on adequate infrastructure. Teaching requires more than knowledge. It involves personal beliefs and among them, self-efficacy, defined as the teacher's belief in his or her ability to teach, sought to students' engagement and learning, even the most difficult ones. We investigated if the participation of 9 physical education school teachers' self-efficacy beliefs to teach gymnastics contents at school increased after they attended an extension project. The results revealed that the project contributed to the increase of teachers' beliefs, especially those who indicated that the schools they teach do not have adequate infrastructure. In addition, participants indicated that the experiences provided along the project favored the increase of confidence in their ability to teach. We believe that the continuing education for teachers can be a process which promotes the development of self-efficacy beliefs when there is a commitment to building bridges between teaching theory and practice. We also believe that extension education is an opportunity to build this approach.*

Keywords: Teacher Self-efficacy. School Physical Education. Continuous Training. Extension Project.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/IB/RC. Email: [iaochite@rc.unesp.br](mailto:iaochite@rc.unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/IB/RC. Email: [roraimaacfilho@gmail.com](mailto:roraimaacfilho@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A falta de atividade física na vida adulta tem preocupado e gerado discussões em todo o mundo no sentido de se buscar subsídios para que esse cenário mude (DUBBERT, 2002). Ainda há muito o que se fazer, visto que os índices de adesão à atividade física estão abaixo do necessário (IAOCHITE, 2006). Em 2011, no Brasil, apenas 34,8% da população praticava atividade física regularmente (BRASIL, 2012). Entre os sedentários, incluem-se crianças e adolescentes, que nos dias de hoje passam o tempo de lazer de forma mais passiva do que ativa.

“O processo de aderência ao exercício está relacionado à manutenção num programa ou prática de atividade física estruturada ou não, coletiva ou individualizada, além de ser, dinâmico, complexo e que sofre influências de diferentes dimensões e seus respectivos fatores” (BARROS; IAOCHITE, 2012). Nessa direção, uma das possibilidades de socialização do jovem com as atividades físicas é através das aulas de Educação Física na escola. Para Iaochite (2006), as aulas de Educação Física na escola são importantes, pois em muitos casos, é através dessas vivências que os alunos têm suas primeiras experiências de domínio em relação as práticas de atividade física.

Sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a disciplina Educação Física escolar tem por objetivos favorecer, dentre outros fatores, o desenvolvimento físico das crianças, a percepção de mundo, as relações interpessoais e afetivas, que possam ser trabalhadas através das atividades físicas e que sejam prazerosas para as crianças, tornando-se assim um incentivo à aderência ao exercício. Dessa maneira, entre os diversos conteúdos possíveis de alcançar tais resultados, a ginástica e suas variações são uma delas, entendida aqui como a ginástica que não se “preocupa em produzir “corpos esculturais”, mas em participar da construção de corpos culturais das crianças e adolescentes [que] sentem, pensam, desejam, sofrem, agem, produzem, brincam, jogam” (SOUSA; VAGO, 1997, p.140 *apud* AYOUB, 2007, p. 39).

Atualmente, os conteúdos ginásticos possíveis de serem trabalhados na escola são variados, dentre eles, as ginásticas geral, artística, rítmica, expressiva, entre outros. Esses conteúdos para a Educação Física escolar são previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando tratam da área da cultura corporal do movimento, que além das ginásticas, também engloba os conteúdos dos esportes, jogos, danças e lutas (BRASIL, 1998).

Todavia, apesar de prevista em lei, e em certos casos, prevista também no projeto político pedagógico das escolas, a prática e o ensino das ginásticas nas escolas não se faz

presente e os motivos apontados pelos professores são diversos (AYOUB, 2007; MARCASSA, 2004; OLIVEIRA; LOURDES, 2004; PARRA-RINALDI; PAOLIELLO, 2008; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007).

A falta de materiais e estrutura física das escolas são dois motivos unânimes apontados por professores quando perguntados porque não ensinavam algum conteúdo das ginásticas em suas aulas na escola (AYOUB, 2007; SCHIAVON, NISTA-PICCOLO, 2007). Em relação a falta de materiais, Schiavon e Nista-Piccolo (2007) apontaram que em muitos casos, as escolas realmente não possuem materiais específicos para o ensino da ginástica. De outro lado, em alguns casos, os materiais eram utilizados para outros fins, por exemplo, as autoras identificaram em umas das escolas, a utilização de um plinto como mesa na sala da secretaria.

Um segundo motivo pelo qual os professores alegam não terem condições para ensinar ginástica na escola diz respeito à falta de lugar apropriado para a prática e para a instalação dos aparelhos. Determinados aparelhos de ginástica requerem a fixação ao chão. A falta de um local adequado para essa instalação e também de um local para o armazenamento desses materiais são apontados para o não investimento nos aparelhos de ginástica. Por conta disso, as escolas preferem adquirir outros materiais, menores e mais fáceis de serem armazenados, por exemplo, as bolas, cones, colchões, entre outros, conforme indica Schiavon (2003) e Schiavon e Nista-Piccolo (2007).

Entretanto, parece haver um terceiro fator, de caráter mais amplo que faz com que os conteúdos gímnicos sejam preteridos pelos professores. Os professores que hoje não ensinam os conteúdos da ginástica, enquanto alunos da escola, não vivenciaram, ou tiveram a prática da ginástica voltada à iniciação esportiva. Para Schiavon (2003), o fato dos professores não ensinarem ginástica na escola também tem relação maior com a falta de conhecimento das possibilidades das ginásticas na escola do que a falta de materiais em si.

Os estudos voltados à temática do ensino de ginástica na escola revelam que, para além da falta de material e local adequado ou a vivência na escola, os professores afirmam não terem conhecimento suficiente para ensinar a ginástica na escola (AYOUB, 2007; SCHIAVON, 2003; OLIVEIRA; LOURDES, 2004; PARRA-RINALDI; PAOLIELLO, 2008). De um lado, isso revela a visão esportista de alto rendimento que os professores têm das ginásticas, de outro, a visão tecnicista de tal disciplina na formação inicial. Nessa direção, Oliveira e Lourdes (2004) e Parra-Rinaldi e Paoliello (2008) apontam que, durante anos, as ginásticas presentes na formação inicial dos professores de Educação Física assumiram um caráter esportivizado.

Por conta disso, os professores ao se depararem com os conteúdos da ginástica na escola, não conseguem recriá-los de uma maneira pedagógica e/ou lúdica. Assim, acabam por evitar as ginásticas, justificando a falta de conhecimento e de capacidade para ensinar ginástica para alunos do Ensino Básico. Por conta disso, a formação inicial e continuada aparecem como elementos importantes para a preparação dos futuros professores, enquanto agentes transformadores e reflexivos da própria prática (SCHIAVON, 2003).

Como sabemos, o conhecimento do campo educacional é amplo e muito dinâmico. Dessa forma, parece-nos ser impossível que os cursos de formação inicial consigam dar conta de uma formação integral do professor. O que precisa ficar claro para os professores é que a formação inicial é apenas o primeiro passo de seu desenvolvimento profissional, e que esse desenvolvimento ocorrerá por toda sua carreira (RIGHI; MARIN; SOUZA, 2012). Assim, a formação dos professores assume um caráter permanente (DAVIS et al., 2011).

As propostas de formação continuada, possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 2010), assumem relevância nesse cenário. A princípio vista como uma forma de preencher as lacunas da formação inicial de maneira individual, atualmente, as discussões sobre essa prática se voltam também para a necessidade do desenvolvimento da ética e do conhecimento político, bem como a necessidade de uma formação colaborativa, entre os professores e a escola (DAVIS et al., 2011).

Esses programas podem existir através de cursos, presenciais ou a distância, em forma de palestras, eventos científicos ou mesmo por meio dos projetos de extensão promovidos pela universidade, que, no âmbito desse estudo, é a proposta de formação continuada para os professores de Educação Física.

Os projetos de extensão têm, dentre outros objetivos, favorecer a disseminação do conhecimento científico produzido pela universidade, enriquecer a formação acadêmica e aproximar os conhecimentos da universidade à sociedade, não sendo uma atividade de caráter assistencialista e sim de formação (UNESP, 2011). Dessa forma, uma das possibilidades práticas para os projetos de extensão é favorecer o desenvolvimento profissional do professor, na forma de formação continuada, esperando-se que, ao final da participação do projeto, o professor se julgue capaz de utilizar aqueles conhecimentos em seu cotidiano profissional.

## **AUTOEFICÁCIA E AUTOEFICÁCIA DOCENTE**

Ensinar requer mais que conhecimento, habilidade ou experiência com o conteúdo. Para tanto, os professores “[...] precisam desenvolver a capacidade de exercer controle sobre

seu mundo interno, incluindo influências como suas emoções, pensamentos e crenças, e como essas se relacionam com eles como professores e com o seu ensino” (GIBBS, 2003, p.1). Para os professores, portanto, ensinar ginástica na escola envolve certas crenças pessoais, principalmente, àquelas ligadas as crenças de capacidade para ensinar.

Dentre as crenças pessoais, destacamos aqui as de autoeficácia, definida como as “crenças de um indivíduo em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para atingir certos resultados” (BANDURA, 1997, p. 3). O construto da autoeficácia deriva da teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986). Nessa perspectiva, o comportamento humano é entendido como resultado de uma relação complexa e dinâmica entre variáveis ambientais, pessoais e comportamentais, chamada de reciprocidade triádica (BANDURA, 1986). Dessa maneira, os indivíduos são vistos como agentes, proativos, com capacidades autorreguladoras e autorreflexivas que os permitem tomar controle sobre suas ações. Para Bandura (1997), a autoeficácia é um construto chave da agência humana, pois, a crença de que se é capaz ou não de exercer determinadas atividades influencia sobremaneira a ação futura.

A constituição da crença de autoeficácia se dá por meio de quatro diferentes fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos. As experiências diretas dizem respeito às atividades vivenciadas em seus respectivos domínios. Cabe ressaltar que, para Bandura (1997), essa é a fonte que exerce maior influência sobre as pessoas. As experiências vicárias estão ligadas às aprendizagens por observação, e podem ser de um modelo “ao vivo”, por meio das diferentes mídias, ou podem ainda, ser uma gravação de si mesmo executando determinada tarefa. As persuasões verbais são conversas, orientações, avaliações e *feedbacks* recebidos de uma pessoa que tem certa influência sobre o persuadido. A última fonte mencionada por Bandura são os estados fisiológicos e afetivos, e dizem respeito às informações psicofisiológicas (positivas ou negativas) tais como sudorese excessiva, irritação, cansaço, animação, estados de alerta, entre outros fatores.

Os efeitos da autoeficácia têm sido estudados em diferentes contextos, por exemplo na aderência à atividade física, na transição para o trabalho, na motivação para aprender, e também no domínio da docência (AZZI; POLYDORO, 2006).

Quanto à prática de atividade física regular, “o constructo da auto-eficácia tem sido apontado pela literatura como um dos principais fatores psicológicos de influência no processo de aderência ao exercício” (IAOCHITE, 2006, p. 133). Bandura (1997) aponta que as experiências prévias que o indivíduo teve com essas atividades podem influenciar sua escolha futura de praticar ou não algum tipo de exercício físico. Desse modo, as primeiras

socializações com a atividade física, geralmente proporcionadas pela participação nas aulas de Educação Física na escola, podem ter bastante influência na decisão futura de realizar ou não atividade física na vida adulta. Assim, destaca-se o papel do professor enquanto figura importante no que cerne suas ações dentro das aulas de Educação Física na escola.

No domínio da docência, a autoeficácia é definida como o julgamento que o professor faz acerca de sua capacidade para ensinar, mesmo os alunos mais difíceis (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001). Estudos empíricos sobre as crenças de eficácia docente têm revelado que professores com elevados níveis de autoeficácia para ensinar são mais motivados e satisfeitos com a profissão, se empenham mais e procuram diferentes maneiras para ensinar, além de alcançarem melhores resultados de aprendizagem dos alunos, conseguem motivá-los mais, e como influência de suas ações, seus alunos apresentam também maiores níveis de autoeficácia para aprender (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998; GIBBS, 2003; WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2005; IAOCHITE et al, 2011). Além disso, a autoeficácia influencia a tomada de decisão dos professores, sobre quais temas ou conteúdos irão ensinar, ou mesmo sobre como esses conteúdos serão ensinados (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

Bandura (1997) aponta ainda que a autoeficácia influencia também a maneira como o indivíduo percebe o mundo ao seu redor, se de forma positiva (com elevado nível de autoeficácia) ou de forma negativa (com baixo nível de autoeficácia). Do mesmo modo, Chester e Beaudin (1996) num estudo com professores estadunidenses, revelam que, os professores que trabalhavam em escolas com menos recursos materiais tiveram uma elevação maior no senso de eficácia do que aqueles professores que diziam trabalham em escolas com mais recursos. Os autores sugerem que a falta de recursos favoreceu o desenvolvimento da capacidade criativa dos professores, e que, desse modo, criavam maneiras diferentes para ensinar. Além disso, os participantes relataram que ter muitos materiais a disposição dificultava a tomada de decisão sobre qual material utilizar em suas aulas, gerando um sentimento maior de stress e de apreensão.

Os professores procuram ensinar conteúdos que os deixem a vontade ao ensinar, e geralmente, esses são os que eles já tiveram mais contato, seja na formação inicial, seja durante sua adolescência (BANDURA, 1997; WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2005). Desse modo, ao se deparar com o a possibilidade de ensinar ginástica na escola, o professor que acredita mais em suas capacidades poderá escolher ensinar tais conteúdos, enquanto que, aquele que acredita menos em sua capacidade, poderá escolher outro tema.

A formação inicial, ou mesmo cursos de formação continuada também favorecem o desenvolvimento da crença de capacidade, uma vez que possibilita o contato com um conteúdo diversificado. Nessa direção, Martin et al. (2009) propuseram um curso de formação continuada para professores de Educação Física, que foi baseado nas quatro fontes de constituição da autoeficácia. O curso com duração de um ano letivo, teve como objetivo capacitar professores de Educação Física a ensinar de maneira fisicamente ativa, os conteúdos do currículo escolar. Como resultados, os autores apontam que os professores participantes, tanto os iniciantes, como os experientes, tiveram suas crenças de eficácia elevadas.

Para Bandura (1997), não são as habilidades que um indivíduo possui que o fazem agir. Mas sim, o que o indivíduo acredita ser capaz de realizar com aquelas habilidades. Logo, se esperamos que os professores de Educação Física ensinem conteúdos escolares diversificados, como as ginásticas o são, necessitamos que esses se sintam capazes para tal tarefa. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi identificar mudanças nas crenças de autoeficácia de professores de Educação Física que participaram do projeto de extensão “Práticas contemporâneas de ginástica na escola: entrelaçando ensino, pesquisa e extensão”, oferecido no ano de 2012.

## **OBJETIVOS**

Pretendemos por meio da pesquisa mensurar as crenças de autoeficácia para o ensino de ginástica na escola, as fontes de construção da crença e variáveis de caracterização dos participantes e/ou ligadas à atividade docente.

## **METODOLOGIA**

### *Contexto*

Os dados foram coletados durante a realização do projeto de extensão denominado “Práticas contemporâneas de ginástica na escola: entrelaçando ensino, pesquisa e extensão”. Esse projeto surge ao observar a necessidade de transformar a realidade das aulas de Educação Física escolar, na medida em que há uma correlação positiva entre a baixa aderência à atividade física na vida adulta e a participação nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica (DARIDO, 2004), especialmente no Ensino Médio (FRANCHIN; BARRETO, 2006). O projeto se baseou nos pressupostos da teoria social cognitiva, mais especificamente, o construto da autoeficácia (BANDURA, 1997).

No âmbito do projeto, os objetivos foram proporcionar vivências das diversas práticas de ginástica (ginástica geral, artística, rítmica, acrobática, dança de rua, entre outras), e também a reflexão dessas práticas enquanto conteúdos possíveis de serem trabalhadas nas aulas de Educação Física na escola. Durante a participação no projeto, os professores foram estimulados a elaborar e desenvolver com suas turmas da escola, conteúdos aprendidos durante o projeto. É nesse momento que o projeto se repercute na prática, pois, indiretamente, os alunos da escola também tem a possibilidade de ter contato com esses conhecimentos.

### *Participantes*

Participaram deste estudo 9 professores de Educação Física, sendo que 4 (44,4%) eram do gênero feminino, entre 29 e 44 anos, e 5 (55,6%) do gênero masculino, com idade entre 28 e 49 anos, sendo a idade média dos participantes de 41,5 anos. Todos os professores lecionam em escolas do Ensino Básico na cidade de Rio Claro/SP.

### *Instrumentos*

Utilizamos como ferramenta de coletas de dados: a) um questionário de caracterização do participante e de sua atividade docente que contava com questões fechadas relacionadas as características pessoais (nome, idade, sexo, entre outros), e também questões escalares (1 = nada ou insuficiente, 2 = pouco suficiente, 3 = suficiente, 4 = muito suficiente), que corresponderam as variáveis de infraestrutura da escola, nível de ensino que leciona e regularidade do uso do conteúdo ginástica em suas aulas.

Para avaliar a autoeficácia dos professores para o ensino de ginástica na escola, utilizamos uma escala de autoeficácia docente adaptada de Polydoro et al. (2004). Trata-se de uma escala do tipo Likert de 9 pontos, com 14 itens ( $\alpha = 0,92$ ) que remetem às situações que podem ser vistas como desafios para ensinar os conteúdos da ginástica, por exemplo: “Está no planejamento, mas os alunos não querem fazer”, Quando me faltam conhecimentos ligados às atividades rítmicas” ou então, “Quando falta estrutura adequada – espaço, equipamentos de som, etc”.

Foi utilizada, ainda, a escala de Fontes de Autoeficácia do Professor ( $\alpha = 0,92$ ) (IAOCHITE; AZZI, 2012). Essa escala também é do tipo Likert de 9 pontos com 16 itens divididos em quatro fatores que se relacionam com as fontes de autoeficácia proposta por Bandura (1997) e são exemplos: “Vivenciar situações de ensino ligadas à ginástica em que estou no papel de professor afetam minha capacidade para ensinar ginástica na escola” para experiência direta; “Observar professores ensinando ginástica afeta minha capacidade para

ensinar ginástica na escola” para experiência vicárias; “Ouvir pessoas que admiro fazendo comentários sobre minha prática de ensinar ginástica afeta minha capacidade para ensinar ginástica na escola” para persuasão verbal; e “Vivenciar emoções positivas quando estou ensinando ginástica afeta minha capacidade para ensinar ginástica na escola” para os estados fisiológicos e afetivos.

Ao final do projeto, a escala de Fontes de Autoeficácia do Professor foi adaptada e acrescida de mais quatro itens, um para cada fonte de autoeficácia, e que diziam respeito aos processos realizados durante o projeto, por exemplo: “As experiências diretas que vivenciei no projeto contribuíram para que eu possa ensinar ginástica na escola”, “Observar colegas ensinando no projeto contribuiu para que eu possa ensinar ginástica na escola”, “Ouvir colegas, receber *feedback* dos professores contribuiu para minha capacidade de ensinar ginástica na escola”.

### *Procedimentos*

A coleta de dados ocorreu em três momentos distintos. A primeira aconteceu no momento de inscrição dos participantes em que foram entregues os questionários de caracterização. O segundo momento de coleta dos dados ocorreu nas 3 primeiras semanas do projeto, entre 8 e 22 de maio de 2012. Os professores receberam o material do curso juntamente com as duas escalas de autoeficácia e de fontes de autoeficácia. E por fim, o terceiro momento de coleta de dados ocorreu entre 30 de outubro e 6 de novembro de 2012, última semana do projeto. Do mesmo modo como na segunda etapa, os professores receberam duas escalas de autoeficácia e de fontes de autoeficácia para preencherem e reavaliarem seu julgamento de capacidade para ensinar os conteúdos da ginástica em suas aulas de Educação Física na escola.

## **RESULTADOS**

Em relação à infraestrutura da escola, os resultados revelam que 66,7% dos professores participantes apontam ter pouca ou nenhuma infraestrutura para ensinar ginástica na escola. Desses, 3 (50%) dos professores participantes dizem ter uma infraestrutura insuficiente e outros 3 (50%), pouca infraestrutura na(s) escola(s) em que trabalham para desenvolver os conteúdos da ginástica. De outro lado, 3 (33,3%) participantes assinalaram ter infraestrutura suficiente e que permitem que desenvolvam os conteúdos da ginástica em suas aulas de Educação Física.

Quanto ao nível de autoeficácia, como podemos observar na Figura 1, os resultados apontam que os professores participantes neste estudo apresentam um nível moderado de autoeficácia para o ensino dos conteúdos da ginástica na escola. Entretanto, a participação no projeto favoreceu o fortalecimento dessa crença, ainda que de maneira moderada.

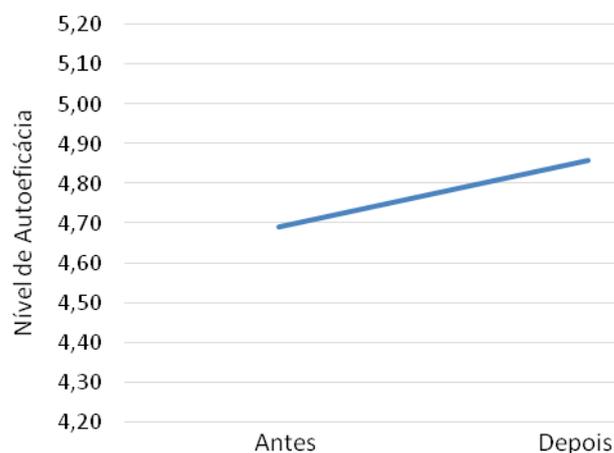


Figura 1 – Autoeficácia dos participantes para o ensino de ginástica na escola.

Fonte: próprios autores.

A Tabela 1 apresenta os resultados dos itens da escala de autoeficácia que obtiveram as maiores variações entre antes e depois da participação do projeto.

Tabela 1 – Itens da escala de autoeficácia com maiores diferenças positivas e negativas entre antes e depois do projeto de extensão.

Itens da escala de autoeficácia	Início			Final		
	n° professores	Média	Desvio Padrão	n° professores	Média	Desvio Padrão
3 Quando há falta de materiais apropriados, como colchonetes, arcos, cordas, bolas, etc.	9	4,89	1,66	9	4,22	1,62
4 Quando me faltam conhecimentos ligados às atividades rítmicas.	9	4,33	2,05	9	5,44	1,95
7 Quando os alunos são heterogêneos em termos de habilidades motoras.	9	5,56	2,01	9	4,89	2,88
9 Quando eu sinto que me faltam conhecimentos específicos das ginásticas.	9	4,22	1,93	9	5,11	1,79
12 Quando falta estrutura adequada - espaço, equipamentos de som, etc.	9	4,56	1,89	9	5,22	1,99

Fonte: próprios autores.

Como podemos observar, os resultados indicam que os itens 4 e 9, que dizem respeito ao conhecimento dos conteúdos da ginástica, foram apontados pelos professores como aqueles que sofreram maiores alterações positivas entre antes e depois da participação no projeto. Além disso, os professores participantes também assinalam que se julgam mais capazes para ensinar, mesmo que não haja espaço adequado para as práticas gímnicas e/ou materiais apropriados, apesar de este segundo item ter sofrido diminuição no nível de eficácia. Nessa mesma direção, podemos ainda apontar que o item 7 também foi menor valorado na segunda avaliação dos professores. Apesar disso, os valores são considerados moderadamente elevados.

Em relação à variável gênero, os resultados revelam que no início, as professoras do gênero feminino são as que apresentam maiores níveis de autoeficácia. Contudo, são os professores que, durante o projeto, desenvolvem mais suas crenças de autoeficácia para ensinar ginástica na escola, conforme a Figura 2.

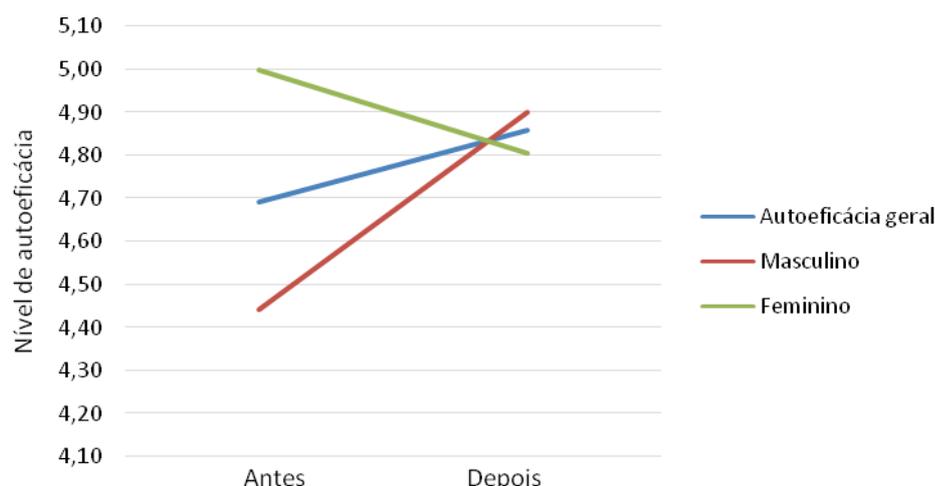


Figura 2- Autoeficácia para o ensino de ginástica – variável gênero.

Fonte: próprios autores.

Ao olharmos para os níveis de autoeficácia em relação à infraestrutura, observamos que aqueles professores que dizem ter menos infraestrutura, são também aqueles que apresentam maiores níveis de autoeficácia no início do projeto, e também os que obtiveram um aumento no julgamento de capacidade, conforme Figura 3.

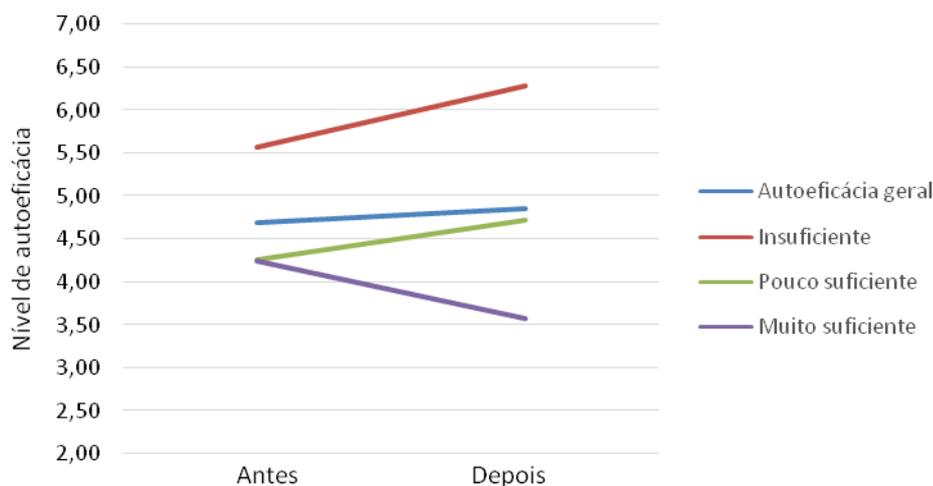


Figura 3 – Autoeficácia para o ensino de ginástica – variável infraestrutura.  
Fonte: próprios autores.

A Figura 4 revela os valores atribuídos pelos professores às fontes de informação da autoeficácia. A persuasão verbal foi a fonte que obteve maior valor, tanto no início do projeto quanto ao final do projeto (Média = 5,58 e Média = 6,13 respectivamente), seguida pela observação vicária (Média = 5,05 e Média = 5,11). A terceira fonte de informação antes do projeto foram os estados fisiológicos e afetivos (Média = 4,64) seguido pelas experiências diretas (Média = 4,00). Todavia, ao final do projeto houve uma inversão entre essas duas últimas, sendo as experiências diretas a terceira fonte mencionada (Média = 4,66) e os estados fisiológicos e afetivos passando para a quarta fonte (Média = 4,17).

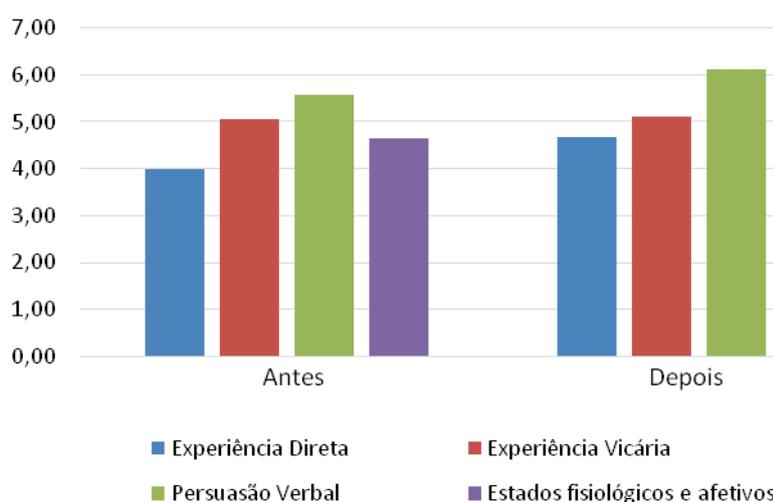


Figura 4 – Fontes de autoeficácia para o ensino de ginástica na escola (antes e depois do projeto).  
Fonte: próprios autores.

Embora não faça parte da fonte persuasão verbal, o item que obteve a maior média antes do desenvolvimento do projeto foi a vivência de sensações positivas quando se está ensinando ginástica (Média = 7,22), a qual se relaciona com a fonte de estados fisiológicos e afetivos. De outro lado, o item que obteve a menor média foi em relação às experiências diretas vivenciadas no Ensino Médio enquanto alunos da escola (Média = 2,25).

Ao mesmo tempo em que o nível de autoeficácia foi elevado durante a participação no projeto de extensão, as fontes de informação relativas às atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto também obtiveram maiores valores no julgamento de capacidade dos professores, como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Média dos itens referente às atividades desenvolvidas durante o projeto

Itens adaptados às atividades desenvolvidas no projeto	n° professores	Média	Desvio Padrão
<i>Experiência Direta</i>	9	4,67	1,33
17 As experiências diretas que vivenciei no projeto contribuíram para que eu possa ensinar ginástica na escola.	9	7,33	1,94
<i>Experiência Vicária</i>	9	5,11	1,71
18 Observar colegas ensinando no projeto contribuiu para que eu possa ensinar ginástica na escola.	9	7,22	1,99
<i>Persuasão Verbal</i>	9	6,13	2,11
19 Ouvir colegas, receber <i>feedback</i> dos professores contribuiu para minha capacidade de ensinar ginástica na escola.	9	7,33	1,76
<i>Estados fisiológicos e afetivos</i>	9	4,18	1,82
20 Quando penso em ensinar ginástica na escola sinto frio na barriga, fico com medo de que possa não dar certo e isso afeta minha capacidade de ensinar ginástica na escola.	9	2,67	2,40

Fonte: próprios autores.

No sentido inverso, o item que obteve o menor valor desta vez foi em relação às sensações negativas experimentadas ao se imaginar ensinando ginástica (Média = 2,67). Por outro lado, o maior valor atribuído foi às experiências diretas relacionadas às experiências vivenciadas durante o projeto de extensão (Média = 7,33).

## DISCUSSÃO

Conhecer o nível de autoeficácia de professores é importante para a predição, dentre outros fatores, do comportamento docente. Esses dados podem fornecer pistas para o

desenvolvimento de estratégias de formação, inicial ou continuada, que favoreça a ação e o impacto das intervenções realizadas pelos professores junto aos seus alunos da escola.

A participação em um projeto de extensão concebido como uma formação continuada favoreceu de maneira geral, o aumento do julgamento de autoeficácia dos professores. Resultados semelhantes foram encontrados por Martin et al. (2009), em que, um curso de formação continuada favoreceu o desenvolvimento do julgamento de capacidade dos professores de Educação Física.

Ao olharmos para as médias dos itens da escala após a participação no projeto, é possível perceber que dois itens se destacam: “4 – Quando me faltam conhecimentos ligados às atividades rítmicas” e “13 – Mesmo que eu não tenha muitas habilidades motoras específicas”. Ou seja, acreditamos que parte dos professores passou a valorizar o próprio julgamento sobre a capacidade para ensinar.

Quando as aulas de Educação Física na escola são mais prazerosas, sendo influenciadas pelo comportamento do professor, os alunos poderão se envolver mais em atividades físicas e assim, sendo mais um fator que pode favorecer a diminuição do sedentarismo infantil (WOOLFOLK HOY; DAVIS, 2005; IAOCHITE, 2006).

Com relação ao gênero, percebemos que os participantes masculinos obtiveram elevação no nível de autoeficácia ao final do projeto, enquanto que as mulheres tiveram uma pequena diminuição. Por conta dos homens (em muitos casos) vivenciarem menos as ginásticas, tanto na escola enquanto alunos, como quanto na formação inicial, eles também podem se julgar menos capazes de abordar esses conteúdos em suas aulas na escola (SCHIAVON, 2003). Desse modo, acreditamos que ao participarem projeto de extensão, as experiências diretas de domínio, as observações dos pares, e também os incentivos e *feedbacks* recebidos favoreceram os participantes, sobremaneira os do gênero masculino, a sentirem-se mais capazes de ensinar e desenvolver os conteúdos de ginástica nas aulas de Educação Física.

Quanto a variável infraestrutura, pudemos observar que os professores que dizem ter menos infraestrutura para trabalhar as ginásticas em suas aulas foram também aqueles que obtiveram maiores valores da autoeficácia, tanto antes como quanto após a participação no projeto de extensão. Tal resultado se aproxima dos apontados por Chester e Beaudin (1996), em que os professores com menos materiais puderam desenvolver mais seu julgamento de capacidade. Ter menos ou nenhum material para escolher favoreceu o desenvolvimento criativo dos professores, que tiveram a oportunidade de elaborar diversificadas formas de ensinar. Entretanto, ensinar com poucos recursos só foi favorável para professores novatos,

que conforme pontuado por Chester e Beaudin (1996) puderam colocar em prática diversas estratégias de ensino, sem se preocuparem com o uso ou não dos recursos providos pela escola.

Percebemos, ao olharmos para os itens da escala, que os professores se dizem confiantes em ensinar, mesmo que não tenham materiais e estruturas adequadas. Em muitas escolas públicas esse é o cenário que os professores encontram para ensinar: a falta de materiais, não somente para a prática das atividades gímnicas (SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007). Pesquisas têm revelado que os professores com elevados níveis de autoeficácia buscam diferentes maneiras para superar os desafios de sua prática docente, entre eles, a falta de materiais (CHESTER; BEAUDIN, 1996; BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998; GIBBS, 2003).

É necessário que os professores, muitas vezes, em parceria com os alunos desenvolvam materiais próprios ou adaptados. Poder desenvolver os próprios materiais faz com que os alunos também se sintam mais motivados e engajados em aprender determinados conteúdos (SCHIAVON, 2003). Do mesmo modo, o esforço do professor em propor novas estratégias para o ensino é valorizado pelo aluno, resultando num comprometimento maior com a disciplina.

Quanto ao julgamento de autoeficácia, os professores assinalam que a fonte de maior influência são as provenientes das persuasões verbais. Tanto antes como depois do projeto, as persuasões verbais, em forma de *feedbacks*, elogios e incentivos motivacionais foram importante para os participantes. Bandura (1997) já revelou a importância dessa fonte para a constituição da autoeficácia e Barros e Iaochite (2012) apontam o seu valor em relação à prática de atividade física. Entretanto, Bandura (1997) afirma que a persuasão verbal por si só, tem um efeito motivacional, sobretudo quando se está iniciando em alguma atividade ou tarefa. Porém, em determinadas circunstâncias, pode se tornar uma fonte de informação importante, principalmente quando aliada à outras fontes, como parece ser o caso deste estudo.

A maneira como o projeto foi desenvolvido favoreceu o fortalecimento da autoeficácia via persuasão verbal, visto o constante elogio, *feedbacks* e incentivos verbais realizados pelo professor coordenador do projeto de extensão. Entretanto, entendemos também que as experiências diretas foram significativas para os participantes, pois essa fonte obteve a maior diferença positiva pré e pós a participação no projeto. Do mesmo modo, foram as experiências diretas, referentes as atividades desenvolvidas no projeto, que receberam o maior valor na escala de autoeficácia aplicada após o projeto, sugerindo sua importância para a elevação da

autoeficácia dos participantes. Acreditamos dessa maneira, que as vivências durante o projeto contribuíram para as mudanças da autoeficácia dos professores participantes.

## CONSIDERAÇÕES

Buscamos, no presente estudo, mensurar a crença de autoeficácia para o ensino de ginástica de professores que participaram em um projeto de extensão. O estudo revelou que a participação no projeto influenciou positivamente o julgamento de capacidade dos professores participantes. Contudo, percebeu-se que o projeto teve contribuições maiores para aqueles professores que revelaram ter pouca infraestrutura em suas escolas para desenvolver os conteúdos da ginástica em suas aulas.

Outro ponto a ser destacado é que a fonte de maior influência, tanto antes da participação no projeto, como depois, foram as advindas da fonte de persuasão verbal, como os elogios, críticas, *feedbacks* e incentivos verbais. Entretanto, a participação no projeto também destacou a influência das experiências diretas de domínio, principalmente aquelas ligadas às atividades desenvolvidas durante o período do projeto.

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a formação continuada de professores, seja ela oferecida via universidade ou via poder público (cursos, palestras, projetos de extensão), também pode ser um ambiente promotor do desenvolvimento de elevadas crenças de autoeficácia para seus participantes, além de serem também um momento favorável para o desenvolvimento profissional, aquisição de conhecimentos e competências. Ademais, chamamos a atenção para a importância do construto da autoeficácia, visto resultados de estudos empíricos sobre o seu poder preditivo e mediacional na ação do professor (BANDURA, 1997).

Dessa forma, acreditamos que professores mais bem preparados e que acreditam mais em sua capacidade para ensinar, também são um fator importante quando se busca mudar o comportamento sedentário dos jovens, principalmente aqueles em idade escolar.

É necessário apontar alguns limites que nos impedem ampliar os resultados encontrados para outros contextos. Dentre esses limites estão o número reduzidos de participantes, o processo de validação do instrumento, que se encontra em andamento, bem como a especificidade do contexto (área e conteúdo) em que o projeto de extensão está inserido.

No entanto, é salutar que destaquemos o papel dos projetos de extensão que busquem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundamental para a

realização da práxis pedagógica no tocante à formação continuada. Nessa direção, os resultados obtidos no presente estudo nos oferecem indicativos, ainda que iniciais, para a reflexão e o replanejamento das ações que subsidiarão a elaboração e a realização de novos projetos de extensão, em especial na temática da formação continuada de professores.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e educação física escolar*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

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

BARROS, Mariana B.; IAOCHITE, Roberto T. Autoeficácia para a prática de atividade física por indivíduos adultos. *Motricidade*, v. 8, n. 2, p. 32-41, 2012. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8\(2\).710](http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8(2).710)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. *LDB*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v. 7, 3 ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. *VIGITEL Brasil 2011: Vigilância dos fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2012.

CHESTER, Mitchel D.; BEAUDIN, Barbara. Q. Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, v. 33, n. 1, p. 233-257, 1996. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/33/1/233.short>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v18n1/v18n1a06.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

DAVIS, Claudia L. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300010&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 ago. 2013.

DUBBERT, Patricia M. Physical activity and exercise: Recent advances and current challenges. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 70 n. 3, p. 526-536, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037//0022-006X.70.3.526>>. Acesso em: 12 maio 2012.

FRANCHIN, Fabiana; BARRETO, Selva Maria G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. In: *I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar*, 2006, São Carlos. Anais... São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

GIBBS, Collin. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal, of Educational Enquiry*, v.4, n.2, p.1-14, 2003. Disponível em: <<http://ojs.ml.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/520/390>>. Acesso em: 28 maio 2012.

IAOCHITE, Roberto T. Aderência ao exercício e crenças de auto-eficácia. AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 127-147.

IAOCHITE, Roberto T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

IAOCHITE, Roberto T.; AZZI, Roberta G. 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. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argument.7472>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. *Pensar a Prática*, v 7, n. 2, p. 171-186, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/94/89>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

MARTIN, Jeffrey et al. The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, v. 35, n. 4, p, 511-529, dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19415250902781814>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

OLIVEIRA, Nara R. C.; LOURDES, Luiz F. C. Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. *Pensar a Prática*, v. 7, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/97/92>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

PARRA-RINALDI, Ieda; PAOLIELLO, Elizabeth. A ginástica geral nos curso de formação profissional de licenciatura em Educação Física. In. PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). *Ginastica geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008. p. 17-36.

POLYDORO, Soely et al. Escala de Auto-Eficácia Docente de educação física. In: Machado, C. e cols. (Org). *Avaliação psicológica: formas e contextos*, v.10, p. 330-337, 2004.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara C.; SOUZA, Maristela S. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.

34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000400006>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SCHIAVON, Laurita M. *O projeto "Crescendo com a Ginástica": uma possibilidade na escola*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2003.

SCHIAVON, Laurita M.; NISTA-PICCOLO, Vilma L. A ginástica vai à escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n 3, p. 131-150, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3572>>. Acesso em: 28 maio 2013.

SILVA, Afonsa J.; IAOCHITE, Roberto T.; AZZI, Roberta G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. *Motriz*, Rio Claro, v.16, n.4, p. 942-949, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942>>. Acesso em: 03 out. 2011.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. v.17, p. 783-805, 2001. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

UNESP. Reitoria. Resolução Unesp-33, de 24 de agosto de 2011. Define as atividades de extensão universitária na Unesp. *Diário Oficial, São Paulo*, 25 ago 2011. Disponível em: <<http://ib.rc.unesp.br/Home/ViceDiretoria24/resolucao-unesp-33-de-24-8-2011.doc>>. Acesso em: 01 set. 2013.

WOOLFOLK HOY, Anita; DAVIS, Heather A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In. PAJARES, Frank; URDAN, Tim. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, 2006.

**RECEBIDO EM: 20/09/2013.**

**APROVADO EM: 21/09/2015.**