



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Vinícius Plentz de Oliveira

Autoeficácia docente de professores de Educação Física:
uma abordagem nos ciclos de desenvolvimento profissional

Florianópolis
2021

Vinícius Plentz de Oliveira

Autoeficácia docente de professores de Educação Física:
uma abordagem nos ciclos de desenvolvimento profissional

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Vinícius Plentz

Autoeficácia docente de professores de Educação Física: uma abordagem nos ciclos de desenvolvimento profissional / Vinícius Plentz Oliveira; orientador, Juarez Vieira do Nascimento, 2021.

129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física. 3. Educação Física Escolar. 4. Autoeficácia Docente. 5. Carreira Docente. I. Vieira do Nascimento, Juarez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Vinícius Plentz de Oliveira

Autoeficácia docente de professores de Educação Física:
uma abordagem nos ciclos de desenvolvimento profissional

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof., Dra. Gelcemar Oliveira Farias,
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. William das Neves Salles,
Escola Internacional da UNISOCIESC

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento,
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado aos meus pais, sou eternamente grato por todo amor e carinho investidos na minha jornada. Sempre saberei: quem ama educa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, que dedicaram suas trajetórias a formação dos seus filhos, que me guiaram e motivaram a superar inúmeras adversidades e ciclos da vida. A essência de vocês é linda, ética e amorosa. Agradeço à minha mãe, Nelda Plentz de Oliveira, és uma inspiração para mim, tua força é inigualável, mulher guerreira e vencedora da vida. Agradeço ao meu pai Bráulio Gonçalves de Oliveira, a quem posso dizer que a melhor definição da palavra pai é você, me ensinou a ser homem, me mostrou os princípios da vida e a como ter caráter. Amo vocês!

À minha irmã Ana Carolina Plentz de Oliveira, que muito me influenciou indiretamente a entrar na universidade. Ao te ver entrar na Universidade Pública e explorar as inúmeras possibilidades deste ambiente e se transformar, você me motivou a buscar essa transformação em mim. Te agradeço por sempre, sempre, sempre estar do meu lado. Diria que cumpreste o papel de irmã mais velha com exímia perfeição.

À minha namorada Maria Karolyna dos Santos Dias, minha parceira, minha ouvinte. Gratidão por todo o suporte nessa jornada, em especial no tempo de pandemia, nos fortalecemos, nos renovamos, nos recriamos. Te agradeço por todos os momentos de carinho e dos empurrõezinhos nos momentos necessários para o movimento acontecer. Te amo muito e boa sorte quando eu estiver no doutorado.

Ao meu orientador Dr. Juarez Vieira do Nascimento. Professor, admiro a sua ética profissional e a sua essência de ser professor. Cada momento, reunião e interação foram uma aprendizagem. Ver onde os seus anos de docência desenvolvidos com muito amor e carinho levaram um professor apaixonado pela sua profissão, foram fundamentais para que eu pudesse seguir nessa jornada. Agradeço a parceria e que venham as próximas garrafas de vinhos, quer dizer, experiências. Gratidão!

Aos meus colegas de laboratório, todos vocês foram importantes na minha trajetória. Agradeço em especial os dinossauros do laboratório (Ricardo, Vitor e Felipe) que me mostraram toda a logística da Universidade e da Pós-graduação, peço aos que não foram citados que não se sintam menos importantes, são apenas mais novos.

Às mulheres do LAPE (Allana, Ana, Jaqueline), que me ensinaram imensamente sobre a vida, me abraçaram e me deixaram fazer parte de suas jornadas. Sou grato pela paciência e pelas conversas, também agradeço por aceitarem minha forma sutil de ser. Contem comigo sempre!

Ao colega/amigo Filipy Khun, agradeço todos os ensinamentos e sua paciência comigo durante a finalização do mestrado. Admiro o teu conhecimento e a capacidade de orientar um colega, foste fundamental para a finalização deste trabalho. Gratidão!

Aos amigos, Lucas Plentz Motta, Gabriel Mascelani, Bruno Jeremias, Gustavo Pereira, Plinio Reche, Moacir Sandini. Todos vocês impactam a minha trajetória de forma positiva, agradeço pelos ensinamentos e pelos momentos de conversa.

Aos membros da banca, Doutores(as) Gelcemar Oliveira Farias, William das Neves Salles, Viviani Preichardt Duek, Alcyane Marinho, professores(as) que admiro. Saibam que todos vocês tiveram uma influência na minha trajetória e a presença de vocês nesta dissertação me alegra, agradeço por todas as contribuições e tempo despendido para leitura do trabalho.

Não posso deixar de agradecer o meu querido LAPRAPEF (Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física), antigo GEPRPEF, grupo de professores apaixonados por ensinar, vocês me fortaleceram durante a minha formação inicial e sou hoje consequência dessa influência.

À magnífica professora Dr. Alexandra Folle, posso dizer que foi uma “mãe” na pesquisa, me mostrou os caminhos e me guiou, deu tudo de si. Foi professora, mestra e amiga. Sair da sua “asa” e buscar novos caminhos foi um grande desafio, mas saiba que essa dissertação é fruto do seu esforço e trabalho. Espero um dia ter novamente a honra de carregar a sua bolsa em um evento (apenas para entendedores). Eterna Gratidão!

Aos meus colegas de mestrado, Jaqueline Silva, Ahlan Benezar, Lais Tavares, Lauriano Warth, os momentos de risadas foram fundamentais para superação dos desafios da pós-graduação, meu muito obrigado pela parceria.

Aos professores que se prontificaram em participar deste estudo, as suas trajetórias foram fundamentais para uma maior compreensão e aprofundamento da temática. Gratidão.

Ao CNPq por me proporcionar uma bolsa de estudos durante 2 anos e 2 meses. Sendo assim possível a realização desta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar os fatores que afetam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia docente ao longo da carreira de professores de Educação Física Escolar da Rede Municipal de São José, Santa Catarina. A investigação caracterizou-se um estudo descritivo exploratório, desenvolvido em duas etapas. Na primeira etapa adotou-se o tipo de pesquisa quantitativo para analisar os níveis de Autoeficácia Docente dos participantes, considerando as características profissionais e pessoais. Na segunda etapa optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativo para aprofundar os fatores associados à percepção de autoeficácia docente, na qual foram selecionados 10 professores da primeira etapa do estudo. A população do estudo compreendeu os professores de Educação Física da Rede Municipal de São José, cujo processo de seleção da amostra foi não probabilística e por voluntariado em ambas as etapas. Os resultados da etapa quantitativa revelaram altos níveis de Autoeficácia Docente dos professores investigados. Apesar de não terem sido identificadas associações estatisticamente significativas entre as variáveis investigadas, notou-se que os níveis de percepção de Autoeficácia Docente dos professores mais experientes (>40 anos) foram mais elevados quando comparados com os professores mais novos (<39 anos). As falas dos professores participantes da pesquisa qualitativa permitiram identificar 3 principais categorias, nomeadamente Planejamento, Condução e Avaliação e Reflexão. Na categoria de Planejamento, enquanto que os professores dos ciclos iniciais relataram uma maior dependência das fontes de persuasão social e das experiências vicárias, os professores do ciclo de consolidação planejam com base na fonte das experiências diretas. Nota-se também que os professores iniciantes se envolvem mais de uma vez por semana com o planejamento, ao passo que os professores mais experientes tendem a se preparar menos com o passar dos anos. Na categoria de Condução, os professores mais experientes apontaram para uma ação docente mais baseada na sua prática, já os professores iniciantes relataram depender das experiências no curso de graduação e da busca por conhecimentos em outros ambientes (experiências vicárias e persuasão social). Diferentes estratégias são adotadas pelos professores para melhorar a capacidade de lidar com alunos e turmas difíceis, de gerenciar a turma e estabelecer rotinas de sala de aula, de ter a atenção da turma e de lidar com comportamentos perturbadores, de fazer os alunos pensarem criticamente. Na categoria de Avaliação e Reflexão, os professores relataram a falta da autoavaliação sistematizada e que o processo reflexivo não ocorre de forma planejada e organizada no ambiente escolar. Quanto a avaliação dos alunos, os professores relataram variar as suas estratégias e demonstraram preocupação ao respeitar a individualidade dos alunos e das turmas. Apesar de se perceberem altamente eficazes, os professores investigados relataram uma ação docente realizada de forma idiossincrática, pouco aparecendo a influência da rede de formação continuada, tampouco a relação com os pares ou coordenadores pedagógicos. Recomenda-se a continuidade dos estudos para acompanhar os professores ao longo da sua ação docente, a fim de relacionar a percepção de capacidade com a prática pedagógica diária.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Autoeficácia Docente, Carreira Docente.

ABSTRACT

The aim of the study was to analyze the factors that affect the development of self-efficacy beliefs throughout the career of Physical Education teachers in São José, Santa Catarina. The investigation was characterized as an exploratory descriptive study, developed in two stages. In the first stage, quantitative research was adopted to analyze the levels of Teacher Self-Efficacy from the participants, considering professional and personal characteristics. In the second stage, the qualitative research method was selected to better comprehend the factors associated with the perception of teaching self-efficacy, in which 10 teachers from the first stage of the study were selected. The study population was consisted by Physical Education teachers from the city of São José. The sample selection process was non-probabilistic and voluntary in both stages. The results of the quantitative research revealed high levels of Teacher Self-Efficacy of the investigated teachers. Although no statistically significant associations were identified between the investigated variables, it was noted that the levels of Self-Efficacy perception from experienced teachers (>40 years old) were higher when compared to younger teachers (<39 years old). The results from the qualitative research allowed to identify 3 main categories, Planning, Conduct and Evaluation and Reflection. In the Planning category, while teachers in the initial cycles reported a greater dependence on sources of social persuasion and vicarious experiences, teachers in the consolidation cycle plan based on the source of direct experiences. It is also noted that beginning teachers are involved more than once a week with planning, while more experienced teachers tend to prepare less over time. In the Conduct category, more experienced teachers pointed to a teaching action more based on their practice, while beginning teachers reported depending on experiences from the University and the search for knowledge in other environments (vicarious experiences and social persuasion). Different strategies are adopted by teachers to improve the ability to deal with difficult students and classes, to manage the class and establish classroom routines, to get the attention of the class and to deal with disruptive behavior, to make students think critically. In the Assessment and Reflection category, teachers reported the lack of systematized self-assessment and that the reflective process does not occur in a planned and organized way in the school environment. As for student assessment, teachers reported varying their strategies and also showed concern to respect the individuality of students and classes. Despite perceiving themselves as highly effective, the investigated teachers reported a teaching action carried out in an idiosyncratic way, with little evidence of the influence of the continuing education network, nor the relationship with peers or pedagogical coordinators. It is recommended to continue the studies to investigate teachers throughout their teaching activities, in order to relate the perception of capacity with the daily pedagogical practice.

Keywords: Physical Education at School, Teacher Self-Efficacy. Teacher carrer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Autoeficácia	19
Figura 2 - Fases da Carreira	26
Figura 3 - Mapa das Escolas Básicas Municipais de São José.....	31
Figura 4 - Categorias definidas a posteriori	40
Figura 5 - Autoeficácia docente de planejamento dos professores de Educação Física em diferentes ciclos da carreira.	44
Figura 6 - Capacidade de lidar com alunos e turmas consideradas difíceis	50
Figura 7 - Capacidade de gerenciar a turma e estabelecer rotinas de sala de aula	54
Figura 8 - Capacidade de ter a atenção da turma e de lidar com comportamentos perturbadores	58
Figura 9 - Capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente e de responder perguntas difíceis	63
Figura 10 - Capacidade de ensinar com clareza e de expor as expectativas de comportamento em relação aos alunos	68
Figura 11 - capacidade de fazer com que os alunos acreditem que possam realizar as atividades, de explicar/propor um exemplo alternativo e de melhorar a compreensão de um aluno com dificuldade	72
Figura 12 - Capacidade de refletir sobre as próprias ações em sala de aula e de realizar as avaliações dos alunos.....	78
Figura 13 - Capacidade de variar as estratégias de avaliação, de clareza nas formas de avaliação e de avaliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores selecionados para a segunda etapa do estudo.....	33
Quadro 2 - Temas geradores da entrevista	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características pessoais e profissionais dos professores de Educação Física	32
Tabela 2 - Dados da entrevista.....	37
Tabela 3 - Associação entre a AE geral e as características pessoais e profissionais	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE Autoeficácia

EDF Educação Física

EDFE Educação Física escolar

UDESC Universidade Federal de Santa Catarina

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

IES Instituição de Ensino Superior

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA	15
1.2 OBJETIVOS.....	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
2 Revisão de literatura.....	19
2.1 AUTOEFICÁCIA	19
2.2 AUTOEFICÁCIA DOCENTE.....	21
2.3 CICLOS DA CARREIRA DOCENTE	26
3 MATERIAIS E MÉTODOS	30
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	30
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	30
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	31
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	37
3.6.1 Exploração e tratamento dos dados	39
3.7 VALIDAÇÃO CIENTÍFICA	40
3.8 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	40
4 CUIDADOS ÉTICOS	42
5 RESULTADOS	43
6 DISCUSSÃO.....	89
7 CONCLUSÃO.....	100
7.1 RECOMENDAÇÕES	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – Escala de Autoeficácia do professor.....	108
APÊNDICE B – Questionário Docente.....	110
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada de autoeficácia docente	118
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores.....	120

ANEXO A – Declaração de Autorização da Secretaria de Educação	123
ANEXO B – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

A prática pedagógica na Educação Física tem sido um importante tema abordado nas discussões acadêmicas e nos referenciais teóricos, especialmente para ressaltar a contribuição da ação docente no processo de formação dos estudantes (IAOCHITE et al., 2011). Como as discussões ainda podem ser consideradas mais sugestivas do que propriamente conclusivas, se faz necessário um maior entendimento dos aspectos que norteiam a prática do professor e que influenciam o seu comprometimento para com os alunos.

Dentre os diversos aspectos que norteiam a prática docente destaca-se a Autoeficácia (AE), a qual compreende a crença na capacidade e expectativa de realização de uma tarefa, determinando o esforço que será empenhado nesta atividade (BANDURA, 1977). Além de ser caracterizada como um constructo que influencia a forma de pensar, agir, comportar-se e de tomar decisões ao longo da trajetória profissional (BANDURA, 1993), a AE é formada pelas experiências adquiridas durante a trajetória profissional, correlacionada aos aspectos sociais, pessoais e comportamentais (BANDURA, 1997).

No contexto educacional, a percepção de AE docente está frequentemente relacionada aos objetivos estabelecidos, ao esforço investido ao ensinar, a persistência e a resiliência ao longo da trajetória em situações adversas (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, HOY, 1998). De fato, os professores que não esperam ter sucesso com determinados estudantes tendem a colocar menos esforço na instrução da tarefa e, conseqüentemente, desistem em momentos mais difíceis na docência, mesmo quando estes podem ter o conhecimento necessário para a resolução do problema (BANDURA, 1977). Além disso, o nível de AE percebida influencia a motivação e o engajamento dos professores com as inúmeras adversidades vivenciadas ao longo da carreira docente, como o cansaço, o estresse físico e emocional, a insatisfação com a remuneração, entre outras características provenientes do trabalho, tornando importante o conhecimento da AE sobre estas demandas (IAOCHITE et al., 2011).

Na agenda investigativa sobre AE docente, destacam-se os estudos sobre a relação da AE docente com a satisfação no trabalho (ESTRADA; PEDRAZA; RACCANELLO, 2010; IAOCHITE et al., 2011; CAPELO; POCINHO, 2014; FERREIRA, 2014; RAMOS et al., 2016) e da AE de docentes da Educação Básica relacionados à prática docente (IAOCHITE et al., 2011; FERREIRA, 2014; CASANOVA; AZZI, 2015). De modo geral, as investigações têm

identificado que os professores, com maiores escores de AE docente na dimensão intencionalidade, são aqueles que tem mais realização profissional, são mais preparados para a docência na Educação Básica e com maior liberdade de expressão no ambiente educacional (FERREIRA, 2014). Ressalta-se que não foram encontrados estudos que aprofundam as percepções de AE docente ao longo da carreira docente, em especial, dos professores que atuam na Educação Física Escolar.

Ao entender que a AE é um construto que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal e, especificamente, a percepção da AE Docente é desenvolvida durante o percurso profissional docente, destaca-se um importante olhar para investigações sobre as experiências vivenciadas pelos professores, bem como o seu desenvolvimento pessoal e os saberes docentes adquiridos durante o caminho trilhado (FARIAS, 2010). Nas pesquisas sobre os percursos profissionais (FOLLE et al., 2009; GONÇALVES, 2009; FARIAS et al., 2012; FARIAS et al., 2018; FAVATTO; BOTH, 2018) destacam-se os ciclos de desenvolvimento profissional da carreira docente, investigados frequentemente a partir do modelo teórico de Huberman (1995). Ao se aprofundar em estudos com professores que estavam diretamente ligados à atuação em sala de aula, Huberman (1995) identificou cinco ciclos na carreira docente: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

Na realidade brasileira, o modelo teórico de ciclos da carreira docente que representa as especificidades do contexto da Educação Física escolar foi desenvolvido por Farias (2010). A partir do estudo aprofundado da carreira docente de professores de Educação Física Escolar, Farias et al. (2018) nomeou 5 ciclos de desenvolvimento profissional: entrada na carreira, consolidação das competências profissionais da carreira, afirmação e diversificação na carreira, renovação na carreira e maturidade na carreira (FARIAS et al., 2018).

Ao considerar a importância de investigações sobre as temáticas destacadas e a lacuna da AE docente identificada, o estudo visa responder ao seguinte questionamento: Quais as relações entre a AE docente e a prática pedagógica dos docentes, considerando os ciclos de desenvolvimento profissional?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os fatores que afetam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia docente ao longo da carreira de professores de Educação Física Escolar da rede Municipal de São José, Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Examinar as associações entre a AE docente e características pessoais, formativas e profissionais de professores de Educação Física da Rede Municipal de São José;
- Comparar os níveis de percepção de AE Docente considerando os diferentes ciclos da carreira dos professores de Educação Física Escolar;
- Identificar os fatores associados à percepção de autoeficácia docente de planejamento, condução e avaliação e reflexão ao longo da carreira de professores de Educação Física Escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA

Na tentativa de melhor compreender o campo profissional que permeia a área de atuação de professores de Educação Física surge o interesse de estudar a AE Docente dos docentes da Educação Básica, sendo este o campo de atuação profissional da minha formação, também por ter tido contato com este constructo no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), porém relacionado com a percepção de estudantes do curso de Licenciatura. Desta forma, existe necessidade de continuar o aprofundamento deste constructo teórico e a sua influência na prática docente. Além disso, há a preocupação de identificar como a AE pode influenciar as escolhas e conseqüentemente a trajetória dos professores.

Apesar da prática docente ser objeto de estudo cada vez mais frequente da ciência para melhor compreender os métodos e as teorias de ensino, acredita-se que seja necessário também concentrar o foco no sujeito responsável por este processo, ou seja, o professor. Neste sentido, Canrinus et al. (2012) ressaltam que é necessário direcionar os olhares para diversos constructos, dentre eles a AE Docente, para melhor abordar a identidade docente.

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento de estudos sobre a AE docente é ampliar o conhecimento sobre as diferentes percepções de capacidade de professores que se encontram em distintas etapas da carreira. Além de melhor compreender como um professor

iniciante se percebe ao adentrar na carreira, frente as demandas enfrentadas e as fontes de conhecimentos exploradas, há preocupação de também compreender estas percepções dos professores dos ciclos que se seguem (HOY, SPERO, 2005).

Com as transformações ocorridas na área de Educação Física nas últimas décadas, nomeadamente as reformulações curriculares, as mudanças dos campos de atuação e as alterações nas estruturas das escolas, é notável a importância de se pesquisar as crenças de AE de professores, percebendo a influência deste constructo na prática docente (IAOCHITE et al., 2011). Em contrapartida, o entusiasmo pela carreira docente vem diminuindo e a busca por bons profissionais vem se tornando cada vez mais complicada, devido especialmente a remuneração insatisfatória, o baixo reconhecimento do trabalho docente por parte dos pais e alunos e os sentimentos de baixa realização da carreira relacionados à insatisfação no trabalho (FERREIRA, 2014).

No que se refere à prática docente, torna-se necessário entender os processos que levam o professor a construir a sua prática docente, como por exemplo, a estrutura da aula, a organização profissional, as relações pessoais e a satisfação com o trabalho. Ao melhor compreender tais processos será possível identificar a dedicação do professor frente as demandas da docência e a sua percepção de qualidade sobre o seu trabalho, auxiliando também a compreender como a AE se relaciona com estas percepções sobre a prática docente (RAMOS et al., 2016). Ressalta-se que os docentes que se percebem capazes de realizar as ações da docência são aqueles que impactam diretamente os alunos, tanto na motivação quanto no alcance de melhores resultados na escola (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

Deste modo, o estudo visa contribuir para a construção da prática docente, por meio de um estudo sistematizado sobre os professores de Educação Física da rede municipal de São José, destacando informações sobre a AE docente e a sua relação com a trajetória desenvolvida ao longo da carreira docente. Salienta-se também a importância de pesquisas sobre esta temática para permitir a uma avaliação mais balizada sobre como a AE é considerada no processo de desenvolvimento de determinada habilidade (SCHUNK, 1995).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura procurou abordar o referencial teórico que fundamenta a dissertação de mestrado, concentrando-se principalmente sobre os temas centrais da investigação. Inicialmente abordou-se os fundamentos básicos da AE para melhor compreensão da teoria central do estudo. Na sequência, o tópico AE docente contemplou os estudos que investigam a temática no campo docente e suas principais contribuições. Por fim, os ciclos na carreira docente foram abordados para aprofundar os ciclos de desenvolvimento profissional, para auxiliar na análise dos níveis de AE docente dos professores investigados.

2.1 AUTOEFICÁCIA

Nos contextos educativos é crescente o interesse pela compreensão de aspectos cognitivos e comportamentais que favorecem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, a AE docente tem recebido atenção especial, cuja temática tem contribuído para o avanço científico e para a melhoria da qualidade do ensino prestado em distintos níveis.

De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977), há diferentes etapas no processo cognitivo de atuação da AE, conforme apresentado na Figura 1. Inicialmente, ao se deparar com uma tarefa, o indivíduo gera uma expectativa de capacidade de execução da mesma, sendo que esta é influenciada pela sua percepção de AE para a tarefa em questão, podendo ser afetada por experiências prévias ou não. Ao gerar esta expectativa, o indivíduo segue com a ação desejada. Após a tarefa, o indivíduo tem uma percepção de expectativa de resultado e após o resultado final a percepção da expectativa pode ter sido alcançada ou não.

Sendo assim, a AE é o julgamento da capacidade pessoal para cumprir uma tarefa. Ao se ter esta crença frente a uma tarefa, o indivíduo também irá determinar a sua intensidade para esta tarefa. Desta forma, a AE irá determinar o quanto de esforço o indivíduo colocará para a sua performance, bem como se motivar e persistir com os obstáculos e adversidades que podem surgir (BANDURA, 1977).

Figura 1 - Processo de Autoeficácia

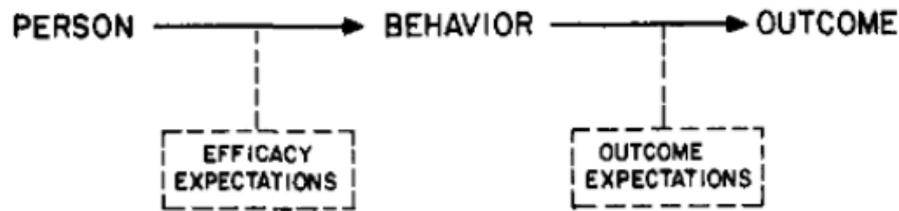


Figure 1. Diagrammatic representation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations.

Fonte: Bandura, 1977.

Um aspecto a ressaltar é que a AE influencia no desenvolvimento e no funcionamento cognitivo, podendo esta influência ser exercida por quatro processos, quais sejam: cognitivo, motivacional, afetivo e seletivo. Enquanto que no processo cognitivo, quanto maior a percepção de AE de um indivíduo, maiores são as metas definidas por ele e maior seu compromisso com elas, no processo motivacional são formadas as crenças sobre o que ele é capaz de realizar, ajudando o indivíduo a melhor atingir seus objetivos (BANDURA, 1993). No que diz respeito ao processo motivacional, Zimmerman (2000) acrescenta que a AE, mesmo podendo ser correlacionada com outros construtos motivacionais, demonstra validade em prever diversas formas de motivação, como a escolha de atividades, esforço, persistência e reações emocionais.

O processo afetivo é o lado mais emocional da AE. A confiança em suas habilidades afeta o quanto de estresse e depressão o sujeito sente em situações difíceis. Neste caso, pessoas que acreditam ter controle sobre ameaças, costumam não ter pensamentos de padrão perturbador em tais situações. Por último, o processo seletivo considera que as pessoas são, em parte, produto de seu ambiente, na medida em que convicções de AE moldam o curso de vida ao influenciar as escolhas de ambientes e atividades que a pessoa se envolve (BANDURA, 1993).

Para melhor compreender o desenvolvimento da AE ao longo da trajetória, tanto pessoal quanto profissional, há necessidade de considerar que o constructo é constituído de quatro fontes: as experiências diretas que é tudo aquilo que foi vivenciado pelo indivíduo ao longo da sua trajetória; as experiências vicárias que são adquiridas por meio da observação das experiências de outras pessoas; o estado físico e emocional, que proveem dos processos cognitivos, influenciando diretamente na tomada de decisão; a persuasão social, ou seja, a influência de outras pessoas ao longo da trajetória pessoal. Embora tais fontes não necessitam

estar interligadas, há o reconhecimento que elas contribuem na formação da percepção de AE de cada um, de acordo com as suas demandas em diferentes etapas da vida (BANDURA, 1997).

Ao considerar que as crenças de AE são fortalecidas pelas quatro fontes anteriormente citadas, Pajares (1992) ressalta que estas facilitam a percepção de capacidade dos indivíduos frente a uma determinada tarefa, auxiliando o mesmo a se sentir capaz de realizá-la com sucesso e também determinar o esforço promovido para a sua conclusão. Além disto, estas crenças se definem nas esferas de percepção de cada indivíduo e a sua capacidade, nos seus valores e nos seus julgamentos.

2.2 AUTOEFICÁCIA DOCENTE

A AE Docente compreende a crença que está relacionada ao esforço investido na atuação profissional da docência, principalmente nos objetivos traçados, na persistência quando as coisas não ocorrem de forma planejada e a resiliência ao encontrar desafios não planejados na trajetória profissional (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, HOY, 1998). Além disso, a AE contribui para o processo de avaliação dos professores a respeito das suas habilidades que podem causar uma mudança positiva nos seus alunos (GIBSON, DEMBO, 1984).

Um aspecto a destacar é que a AE Docente impacta de forma diferente os professores que possuem pouco ou muito tempo de carreira docente, ao mesmo tempo que influencia os professores que estão em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. O impacto deste constructo nos professores iniciantes está diretamente ligado ao esforço despendido nos primeiros anos de docência, ao mesmo tempo que estes professores necessitam de um maior suporte dos alunos, dos pais, dos funcionários e diretores da escola (HOY e SPERO, 2005). Já os professores mais experientes parecem ser menos impactados pelo constructo, uma vez que o grande número de experiências faz com que a sua ação docente seja baseada em práticas de sucesso anteriores, ou seja, com uma menor influência das demais fontes de AE (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

Esta percepção é semelhante a encontrada por Ramos et al. (2017), no estudo realizado ao longo do processo de formação inicial de professores de Educação Física, onde constatou-se a dependência das fontes de persuasão social e experiências vicárias, que se assemelham aos achados com professores iniciantes. Vale ressaltar que os professores que são influenciados por esta fonte sofrem um maior impacto no primeiro ano de docência, sendo que nos anos que se

seguem esta influência diminui e a experiência direta toma o lugar como principal fonte de AE (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

Os professores que não esperam alcançar sucesso com determinados alunos serão aqueles que dispenderão menos esforços na preparação das aulas, que desistirão dos alunos em uma situação complicada, até mesmo quando estes sabem o que deveria ser feito. Portanto, a percepção de AE docente valida as crenças pessoais, tanto de capacidade quanto de incapacidade, sobre determinada tarefa da docência. De fato, a AE no contexto educacional terá uma forte influência sobre as escolhas ao longo da trajetória docente (TSCHANNEN-MORAN, WOLFOLK HOY, 2006).

No que diz respeito às fontes de AE relacionadas à docência, as experiências diretas são aquelas oriundas do contexto educacional, que podem ser experiências de estágio curricular ou a prática após finalização do curso de graduação. Já as experiências vicárias estão ligadas à socialização com os pares ou a observação de um docente com mais experiência no contexto educacional, a fim de buscar estas experiências para si. Enquanto o estado físico e emocional está diretamente associado à prática pedagógica, na influência da tomada de decisão, do manejo da turma e da capacidade cognitiva para diferentes situações, a persuasão social está ligada ao estar aberto a ouvir os outros, em ouvir um diretor ou um professor que atua mais tempo na escola, a fim de auxiliar na percepção de capacidade ou de desafios a serem aceitos (BANDURA, 1993).

Ao investigarem as quatro fontes de AE para a validação de uma escala de fontes de AE docente na realidade brasileira, Iaochite e Azzi (2012) notaram que os professores percebem as fontes um pouco diferente do que aquilo apresentado na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977). Por exemplo, enquanto que o estado fisiológico e emocional compreende na teoria a reação desencadeada frente a ação tomada, Iaochite e Azzi (2012) acreditam que esta fonte também estaria ligada à percepção de que, ao cometer erros ou receber críticas negativas, os professores estariam diminuindo a percepção de influência positiva do estado fisiológico e emocional na percepção de AE. Situação similar foi observada nas demais fontes, porém os autores entendem que estas relações entre as categorias ocorrem de forma interpretativa pelos professores, mantendo uma aproximação do estudo com as fontes desenvolvidas por Bandura (1997).

Além de compreender como as fontes de AE se desenvolvem e como essa percepção pode influenciar na atuação docente, há necessidade investigar a sua associação com as características sociodemográficas dos professores. No estudo de Nina et al. (2016), os

professores investigados que apresentaram menores escores de persuasão social eram aqueles com tempo de serviço inferior a 1 ano e que possuíam idade de 21 a 30 anos, ou seja, professores no começo da carreira. Já os professores que apresentaram os escores mais elevados eram aqueles que possuíam de 5 a 20 anos de serviço.

A necessidade de se construir um senso de comunidade dentro das escolas e dos ambientes de formação tem sido apontada nas recomendações dos estudos realizados sobre a temática. Além da importância de se reforçar um ambiente com relações positivas entre os docentes, sobretudo com os demais trabalhadores do ambiente escolar, recomendam ações de fortalecimento da capacidade dos professores mais novos para se sentirem mais eficazes em relação a persuasão social. De fato, a fonte da persuasão social é essencial para um melhor desenvolvimento da ação docente, sendo possível encontrar suporte nos professores mais experientes ou nas relações sociais de trabalho para o fortalecimento das crenças relacionadas ao ensino (BANDURA, 1993). Os professores com menor tempo de carreira dependem das fontes das experiências vicárias, sendo estas provenientes dos pares que já possuem mais experiência ou da observação dos professores de graduação, remetendo as experiências do processo de formação, ao mesmo tempo que os professores experientes dependem mais das experiências diretas, diminuindo o impacto das demais fontes na atuação, uma vez que a profissão passa a ser uma tarefa rotineira (HOY e SPERO, 2005; TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

Outro aspecto importante ressaltado por Iaochite (2007) é que a AE docente está demarcada pela sua relação com diferentes dimensões: Eficácia da intencionalidade docente e Eficácia do manejo de classe. Enquanto que a eficácia na intencionalidade docente diz respeito a capacidade do professor de gerir o ensino e fazer com que os alunos se envolvam nas atividades, a eficácia no manejo de classe seria a capacidade do professor de gerenciar os diversos aspectos do dia a dia escolar (IAOCHITE, 2007).

Aproximando das dimensões anteriormente citadas, também temos a relação entre as seguintes dimensões: eficácia instrucional que seria a percepção do professor frente a sua ação docente e a eficácia nos relacionamentos interpessoais que seria o seu envolvimento com os pares, alunos e demais membros da escola (PEDRO, 2007). Em uma investigação a respeito destas dimensões, Capelo e Pocinho (2014) ao investigar 327 professores do primeiro ciclo do ensino fundamental da cidade de Madeira – Portugal, citam que aqueles professores que possuem uma maior percepção positiva destas dimensões são mais satisfeitos com a sua relação com a profissão.

Outra esfera do contexto educacional que possui influência desta percepção são os contextos de práticas inclusivas onde tem se percebido que os docentes do sexo masculino possuem uma maior percepção da AE sobre o sexo feminino nas dimensões: gestão de comportamentos indisciplinados, AE na colaboração e implementação das estratégias inclusivas (DIAS, 2017). Barbosa e Silva (2021) destacam que o professor que atua neste contexto educacional precisa estar ciente das suas fontes de capacidade, bem como necessita se relacionar com pares ou observar professores mais experientes (experiências vicárias e persuasão social), o que auxilia a compreender este espaço de intervenção e, conseqüentemente, se sentir mais capaz em atuar.

Na tentativa de aumentar a percepção de AE nas dimensões persuasão social e experiências vicárias de professores de práticas inclusivas, por meio de cursos com vídeos e instruções de práticas de sucesso, Martins e Chacon (2021) identificaram um aumento na percepção da capacidade dos professores para atuarem com estes grupos. Estes achados reforçam a importância de se implementar práticas de formação que contribuam para os professores de forma positiva para a sua atuação, demonstrando que para alguns contextos a ampliação das percepções das dimensões estudadas podem ser de grande valia (MARTINS; CHACON, 2021).

Estudos que buscaram relacionar a AE com outros constructos, nomeadamente a satisfação, puderam identificar que os professores que se percebem com baixo nível de AE tendem a se sentirem insatisfeitos com o trabalho que exercem como docentes, da mesma forma que aqueles que se percebem com baixo nível de autoeficácia tendem a ter dificuldades tanto com os alunos quanto com os demais docentes (ESTRADA; PEDRAZA; RACCANELLO, 2010).

Para contribuir na busca pela influência da AE na satisfação dos docentes, Iaochite et al. (2011), em estudo com 220 professores de escolas públicas e privadas apontaram um perfil de AE docente elevada dos professores. Na sequência ao relacionarem esta percepção com a satisfação do trabalho, os autores perceberam que aqueles professores que tinham uma baixa satisfação e baixa disposição, possuíam uma baixa percepção na eficácia do manejo de classe. Além disto, aqueles professores que se viam mais dispostos a continuar na carreira possuíam uma maior eficácia para o manejo de classe. Os autores ressaltam também que não necessariamente estes constructos vão predizer a saúde dos professores, porém nos ajudarão a entender a construção do ambiente docente.

Ao observar a literatura supracitada é possível identificar a atenção que o constructo recebe no que diz respeito ao ambiente educacional e que também vem sendo pesquisado nas diferentes ações docentes (manejo de classe, relações interpessoais, intencionalidade docente, instrução profissional). Notando a influência que o constructo exerce no ambiente escolar e que a sua compreensão mais aprofundada pode contribuir para a melhoria da área da Educação Física.

Além das outras influências anteriormente citadas a AE contribui para a convicção dos professores em sua eficácia para motivar e promover aprendizado, fortalecendo o incentivo sobre os alunos para a determinação de metas e objetivos (BANDURA, 1993). Relacionando a AE com o comprometimento com a docência, Zimmerman (2000) apresenta que a motivação é um fator determinante para a persistência, escolha de atividades e até o estado emocional do professor. Desta forma, ao compreender todos os aspectos pessoais que a AE pode influenciar, compreende-se que este constructo também é capaz de contribuir com a crença da instituição em sua eficácia coletiva, a qual contribui de forma significativa para a relação entre professor e alunos, professor e gestor e professor e outros professores.

Ao mesmo tempo que o professor que se percebe eficaz pode influenciar o ambiente educacional, vale ressaltar a importância dos agentes deste contexto na influência de uma melhor percepção de AE dos professores. Estudos tem apontado que as boas práticas de liderança por parte dos gestores podem influenciar, tanto na AE geral dos professores quanto na AE de instrução, AE de manejo e AE no engajamento dos alunos (ZHENG, YIN, E WANG, 2018). Além disto, esta prática deve ser fomentada com os professores iniciantes, uma vez que ao receberem este suporte os professores tendem a se sentirem mais satisfeitos e mais eficazes (HOY E SPERO, 2005)

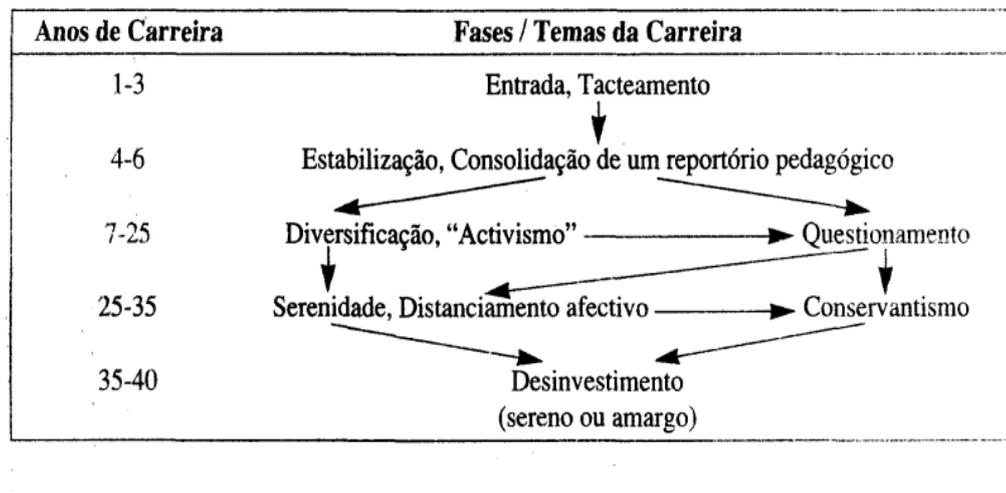
Além de impactar o ambiente escolar positivamente, os professores com crenças mais elevadas tendem a lidar com as situações adversas da carreira docente com mais facilidade e se adaptar com mais rapidez, como a troca de gestores, os núcleos pedagógicos e as mudanças curriculares (FERREIRA, 2014). Ampliando as possibilidades de desenvolvimento do constructo com os professores, uma vez que ao influenciar diversas situações da carreira a melhoria da AE parecer ser relevante em termos de um crescimento na qualidade do ensino e da atuação profissional.

2.3 CICLOS DA CARREIRA DOCENTE

Investigar a trajetória pessoal e profissional dentro do contexto educacional destaca um olhar para as experiências vivenciadas pelos professores e através deste olhar é possível perceber os diferentes caminhos trilhados dentro da docência, bem como o desenvolvimento de saberes e os percalços pertencentes da profissão (FARIAS, 2010).

Para entender melhor os ciclos da carreira docente, Huberman (1995) foi um dos primeiros autores a fazer uma análise mais aprofundada de teorias do ciclo da vida profissional. O autor por sua vez apresenta os ciclos da seguinte forma:

Figura 2 - Fases da Carreira



Fonte: Huberman, 1995

De acordo com Huberman (1995), a carreira pode ocorrer em 5 fases. A fase de entrada pode ser vista de duas formas, a sobrevivência, momento este em que o docente se vê em choque com o real, preocupação consigo e distância entre ideias e a realidade. Já a segunda forma é vista como um momento de descoberta, onde o docente se percebe entusiasmado e se sente parte daquele ambiente. Na fase de Estabilização o sujeito já se percebe como parte daquele ambiente, possui um maior repertório pedagógico e é menos preocupado consigo e mais preocupado com a didática (HUBERMAN, 1995).

A fase de Diversificação é onde o docente procura sair da mesmice, vai a busca de novos desafios e pode ter ou não dúvidas sobre a escolha da carreira. A penúltima fase seria a Serenidade, Distanciamento afetivo onde por muitas vezes o docente se percebe comparando a sua prática com as fases anteriores e se limita a dedicar-se apenas ao trabalho propriamente

dito. E por fim a fase de desinvestimento corresponde momento este que o docente vai se afastando do contexto escolar e encaminhando-se a aposentadoria (HUBERMAN, 1995).

Além da classificação de Huberman, temos a classificação de Nascimento e Graça (1998), que não somente classificaram o tempo de carreira por ano de docência, mas também criaram as fases etárias de desenvolvimento profissional. No que diz respeito as fases de docência, ficaram divididas em 4 fases, sendo a primeira fase de entrada (1 a 3 anos), na sequência a fase de consolidação (4 a 6 anos), depois a fase de diversificação (7 a 19 anos) e por fim a fase de estabilização (20 a 35 anos) Já para as fases etárias de desenvolvimento profissional ficou da seguinte forma, de 22 a 27 anos a fase de entrada na carreira, de 28 a 32 anos fase de consolidação, de 33 a 39 anos a fase de diversificação e por fim de 40-55 anos a fase de estabilização (NASCIMENTO, GRAÇA, 1998).

Diferentemente das nomenclaturas de ciclos e fases propostas por Nascimento e Graça (2018), surge a classificação em etapas da carreira que por sua vez é dividida em 5 etapas. A primeira etapa é a de início da carreira (1 a 4 anos), depois a etapa de estabilidade (5 a 7 anos), seguida da etapa 3 que seria a de divergência (8 a 14 anos), na sequência a etapa de serenidade (15 a 22 anos) e a última etapa Renovação do “interesse” e desencanto (23 a 31 anos) (GONÇALVES, 2009)

Além das teorias expostas anteriormente, veremos agora a teoria dos ciclos da trajetória profissional na carreira docente de Farias (2010) onde a autora classifica os ciclos da seguinte maneira: Entrada na Carreira (1 a 4 anos), momento de tomada de decisão na escolha de permanecer na carreira e/ou de choque com a realidade; Consolidação das Competências Profissionais da Carreira (5 a 9 anos), onde surgem novas formas de fontes de conhecimento, novas aquisições de competências; Afirmação e Diversificação na Carreira (10 a 19 anos), ciclo em que surgem novas expectativas profissionais, sentimento de pertença com os pares, domínio da rotina; Renovação na Carreira (20 a 27 anos), professor ainda sente o encanto pela docência, defensor da profissão; Maturidade na Carreira (28 a 38 anos), surge a aposentadoria como sentimento de realização profissional.

Ao utilizar a teoria dos ciclos da trajetória profissional, um estudo com 64 professores de Educação Física, apontou que todos os professores selecionados, mesmo os que já passaram pelo ciclo de entrada, fizeram formação continuada neste ciclo (entrada). Também se destaca que os professores que estão neste ciclo ou que já passaram por este ressaltam que as experiências na formação inicial e os estágios curriculares foram fortes fontes de conhecimento e que auxiliam na prática pedagógica (FARIAS, et al., 2018). O que mostra a aproximação do

profissional recém-formado com o universo acadêmico e também a sua necessidade de manter este vínculo para se sentir capaz frente as demandas docentes.

No segundo ciclo Farias et al. (2018) apontam que a competência interpessoal é a que se destaca neste ciclo, onde o professor já se sente mais confortável com o trabalho em equipe e o seu tempo de docência contribui para a sua criação de diálogo com os pares (GRAÇA, 2014). O seu conhecimento agora não tem sua origem apenas na formação inicial e sim na sua experiência previa como docente, além de buscar novos desafios.

Já no Terceiro ciclo o professor já adquiriu suas competências de atuação através dos conhecimentos adquiridos tanto com a experiência quanto na formação continuada, neste ciclo os professores investigados buscaram cargos administrativos, buscando novas competências que se diferem das adquiridas dando aula (FARIAS, et al., 2018).

O ciclo de renovação que se apresenta como o quarto ciclo, é visto como a aproximação com a aposentadoria, sendo um ciclo de busca por melhores condições de aposentadoria e qualidade da educação, não aparentam preocupados ainda com esta etapa (aposentadoria), mas sabem da sua proximidade. A rotina docente já está dominada pelo professor e surgem questões voltadas a atuação e a sociedade. Também podendo ofertar o auxílio aos mais novos, uma vez que estes ainda possuem o encanto pela docência (FARIAS, et al., 2018).

Por fim, Farias et al., (2018) classifica o último ciclo como ciclo de maturidade na carreira, momento em que os professores se distanciam da formação inicial e que a sua prática é relacionada com as experiências próprias, acontece uma redução tanto de expectativas quanto de perspectivas na carreira, que por fim acaba sendo um ciclo de observação das experiências passadas e conquistas da trajetória trilhada, podendo almejar a aposentadoria de duas formas, contente pela chegada desta etapa ou a ansiedade por não aguentar mais a carreira e buscar o afastamento da mesma.

Outros estudos voltados para a carreira docente têm evidenciado as diferentes nuances da trajetória. Ao desenvolver um estudo com uma professora emérita da educação básica, Silva et al. (2018) perceberam diferentes etapas da trajetória docente. Sendo desde o seu afastamento da família ainda muito jovem, ao momento de paixão pela formação inicial, chegando até os seus anos finais de atuação profissional. Ao relatar a sua trajetória a professora emérita reforça que mesmo com inúmeras adversidades durante toda a sua trajetória a busca pela melhoria da sua didática foi algo que sempre esteve presente na sua essência e que isto auxiliou na sua permanência na carreira.

No que diz respeito às diferenças e semelhanças da trajetória docente Folle et al. (2009) em uma pesquisa com quatro docentes da educação básica em diferentes fases da carreira apresentaram que por vezes os percursos podem ser similares ao longo da trajetória, mas que também se nota que em determinados momentos os sentimentos e as vivências dos professores se diferem, por mais que estes foram relatados em fases similares (FOLLE et al., 2009). Reforçando a crença de que os ciclos não são necessariamente sequenciais e que a mesmo não tendo um determinado tempo de carreira, o professor poderá se perceber em um outro ciclo.

Diferentemente, Favatto e Both (2018) buscaram analisar os motivos que levam professores no ciclo de entrada da carreira ao abandono ou permanência da área, onde 11 dos 16 professores entrevistados tem o sentimento de abandono da carreira e que todos citaram que o principal motivo dentre os destacados é a questão financeira, os professores que mais se destacaram neste sentimento são os que possuem três e quatro anos de docência.

Os estudos destacados apresentam a importância do entendimento da trajetória docente através dos ciclos da carreira, identificando os diferentes caminhos trilhados pelos professores, para que assim, o suporte por conta da rede e das capacitações profissionais possa ser mais específico e adequando ao contexto, sendo mais impactante para a sua permanência na docência. Além disto, demonstrando que as experiências podem ser vivenciadas não somente de forma similar, como também podem ocorrer de formas diferentes para professores com o mesmo tempo de carreira.

Portanto os estudos dos ciclos de desenvolvimento profissional podem auxiliar novos professores a entender os diferentes ciclos da carreira que estão por vir, estando mais preparados para as adversidades da área, e por fim, contribuir para aqueles professores mais experientes nas suas reflexões frente a sua trajetória.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva-exploratória, que buscou analisar as características de um fenômeno, observando, registrando e analisando uma determinada população (NEWMAN, 2014). Além disso, a pesquisa foi realizada em duas etapas distintas.

A primeira etapa da investigação compreendeu um estudo com abordagem quantitativa, onde procurou-se traduzir opiniões e informações em números no intuito de classificá-las e interpretá-las (SILVA et al., 2011). A segunda etapa da investigação teve como foco o cunho qualitativo de pesquisa, onde foi possível ter uma maior compreensão da realidade de cada indivíduo e o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (YIN, 2011; CRESWELL, 2013).

Ao considerar as etapas adotadas para a elaboração desta dissertação, o estudo ocorreu da seguinte forma. Na primeira etapa foi executado um estudo exploratório com o intuito de identificar os níveis de AE docente dos professores investigados, para que na sequência fosse possível selecionar os professores para a segunda etapa do estudo, bem como relacionar os níveis de percepção de AE docente com as características pessoais e profissionais.

A segunda etapa do estudo foi elaborada e executada a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 10 professores selecionados a partir da primeira etapa da pesquisa. A entrevista aconteceu em formato virtual (Google Meet) por conta das restrições causadas pela Pandemia do COVID-19, que inviabilizaram a realização presencial desta etapa. As respostas provenientes desta etapa permitiram um maior aprofundamento sobre o constructo da AE docente dos 10 professores investigados.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de São José compreende 23 escolas básicas. A figura 3 apresenta a localização das unidades de ensino existentes em cada região do município de São José. Os níveis de ensino ofertados são: Educação infantil e Ensino fundamental. A rede também oferta atividades esportivas no contraturno. A educação física da rede de acordo com

o seu Currículo base é pautada na cultura corporal de movimento e é dividida em 6 unidades temáticas: Esportes, Ginásticas, Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

A escolha deste contexto de investigação é justificada pela maior aproximação do autor principal do estudo com a rede de ensino. Esta aproximação se dá pelo fato do pesquisador ser membro voluntário do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o qual possui um vínculo com a Rede Municipal de São José, sendo o Laboratório responsável pelo desenvolvimento das ações de formação dos professores de Educação Física desde 2018.

Figura 3 - Mapa das Escolas Básicas Municipais de São José



Fonte: Google Maps.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população alvo do estudo foi composta por aproximadamente 80 professores de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Educação da cidade de São José/SC.

O processo de seleção da amostra foi não-probabilístico, ou seja, a amostra do estudo foi constituída pelos professores de Educação Física Escolar (efetivos e ACT em 2020) que

aceitaram participar, de forma voluntária, da presente investigação. Como o estudo se trata de um estudo bietápico, a amostra da primeira etapa do estudo foi não probabilística acidental, ou seja, composta pelos professores de Educação Física Escolar que aceitaram participar da pesquisa, por meio do convite encaminhado por mensagem eletrônica, solicitando também o preenchimento da Escala de AE de Professores de Educação Física, juntamente com o TCLE. Ambos os instrumentos foram preenchidos online via Google *Forms*.

Na segunda etapa do estudo, o processo de seleção foi intencional de 10 professores participantes da primeira etapa do estudo, os quais pertenciam a diferentes ciclos de desenvolvimento profissional (Entrada na carreira; Consolidação; Afirmção e Diversificação; Renovação; Maturidade) e apresentavam níveis distintos de percepção de AE docente.

Os professores que se encontram afastados da docência de aulas de Educação Física Escolar e que estavam envolvidos ou atuando somente em cargos administrativos foram excluídos do estudo. Participaram da primeira etapa do estudo 30 professores (Tabela 1). A baixa adesão dos professores na primeira etapa é justificada pelas restrições causadas pela Pandemia do COVID-19, que impossibilitou a coleta presencial dos dados nos dias das formações continuadas ofertadas pela rede. Assim, o convite para participação na pesquisa foi realizado por correio eletrônico e a coleta dependeu de os professores acessarem o link para preenchimento do formulário via Google *Forms*.

Tabela 1 - Características pessoais e profissionais dos professores de Educação Física

Características	Frequência
Idade	
20-29 anos	20,0% (6)
30-39 anos	40,0% (12)
>40 anos	40,0% (12)
Gênero	
Masculino	46,7% (14)
Feminino	53,3% (16)
Ciclos da carreira docente	
1º ciclo – Entrada	23,3% (7)
2º ciclo – Consolidação	30,0% (9)
3º ciclo – Afirmção e Diversificação	30,0% (9)
4º ciclo – Renovação	10,0% (3)

5º ciclo – Maturidade	6,7% (2)
Vínculo empregatício	
ACT	43,3% (13)
Efetivo	56,7% (17)
Capacitação da PMSJ	
Sim	100,0% (30)
Outras capacitações	
Sim	76,7% (23)
Não	23,3% (7)
Nível que atua	
Ed. Infantil	10,0% (3)
Ens. Fundamental	80,0% (24)
Ambos	10,0% (3)

Fonte: dados do estudo.

A baixa adesão na primeira etapa do estudo exigiu alteração no processo de seleção dos participantes da segunda etapa da investigação. Assim, participaram de modo voluntário 10 professores que se encontravam em distintos ciclos de desenvolvimento da carreira docente (Quadro 1), os quais assinalaram disponibilidade no questionário aplicado na primeira etapa e aceitaram ao convite enviado por meio do correio eletrônico.

Quadro 1 - Perfil dos professores participantes da segunda etapa do estudo

Professores	Ciclos de desenvolvimento profissional	Tempo de atuação	Tempo de atuação na rede
P6	Entrada	4 anos	1 anos
P3	Entrada	2 anos	1 anos
P4	Consolidação	10 anos	5 anos
P2	Consolidação	8 anos	3 anos
P8	Consolidação	9 anos	8 anos
P7	Afirmação e Diversificação	16 anos	4 anos
P9	Afirmação e Diversificação	16 anos	11 anos
P10	Renovação	21 anos	2 anos
P5	Maturidade	32 anos	20 anos

P1	Maturidade	34 anos	10 anos
-----------	------------	---------	---------

Fonte: dados do estudo.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na coleta de dados desta investigação foram utilizados três instrumentos.

A Escala de AE de Professores de Educação Física (Anexo A), desenvolvida por Polydoro et al., (2004), foi utilizada para identificar os níveis de AE docente. O instrumento compreende um questionário adaptado à realidade brasileira, o qual possui 24 questões com uma escala de medida ordinal para avaliação de indicadores de duas dimensões: Eficácia na intencionalidade docente (alfa de *Cronbach* = 0,913) e Eficácia no manejo de classe (alfa de *Cronbach*= 0,863).

Para caracterização dos participantes da investigação foi construído um questionário (Anexo B) que contém 22 questões, distribuídas em três dimensões: pessoais (questões 1 a 3), formação (questões 4 a 9) e profissionais (questões 10 a 22).

- Na segunda etapa do estudo utilizou-se uma entrevista semiestruturada (Anexo C), baseada em temas geradores (Quadro 2).

Quadro 2 - Temas geradores da entrevista

Temas Geradores	Referência	Perguntas
Fontes das crenças de Autoeficácia	Bandura (1977); Bandura (1997)	-De onde vem esta percepção? -Quem foram os agentes responsáveis para o fortalecimento destas crenças? -Onde você aprendeu?
Ciclos da carreira docente	Huberman (1995); Farias (2010);	-Como ocorreu seu processo de transição entre estudante e professor (primeiros contatos com a docência depois de formado) – processo de entrada na carreira? Quais foram as experiências que marcaram esta transição -Quais os momentos marcantes da sua carreira docente (fatos, experiências. Acontecimentos que marcaram a sua carreira)? -Quais as representações da aposentadoria em seu percurso profissional (aguarda com ansiedade, pretende prolonga o tempo de serviço)?
Eficácia no Manejo de Classe	Polydoro et. Al. (2004), Iaochite (2007)	-Quão capaz você se sente em ter a atenção da turma para a aula? -Quão capaz você se sente em fazer os alunos pensarem criticamente? Por quê?

		-Como você se prepara para a sua aula? Você pensa que é necessário se preparar para as aulas? (relacionar a falta ou ter muita experiencia)
Eficácia na Intencionalidade da ação docente	Polydoro et. Al. (2004), Iaochite (2007)	-Quão envolvido você se vê com a sua prática docente? Como você desenvolve esse envolvimento? -Como você se prepara para a sua aula? Você pensa que é necessário se preparar para as aulas? (relacionar a falta ou ter muita experiencia) -Você consegue deixar claro o que você está ensinando? De que forma consegue perceber? -As avaliações são claras para os alunos?

Fonte: Bandura (1977); Bandura (1997); Huberman (1995); Farias (2010); Polydoro et. Al. (2004); Iaochite (2007); Polydoro et. Al. (2004); Iaochite (2007).

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, a direção da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São José/SC foi contatada para explicação dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como para solicitar a autorização necessária para realização desta pesquisa. A partir da autorização fornecida pela Secretaria Municipal, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Após a aprovação do comitê de ética e de posse dos dados dos professores de Educação Física fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o pesquisador entrou em contato com os professores por meio de endereço eletrônico fornecido pela Secretaria. No correio eletrônico foi apresentada a pesquisa (breve explicação do estudo), bem como os procedimentos e link de acesso para preencher o questionário docente. Os professores, preliminarmente, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para, na sequência, responder ao questionário.

Após tabulação e análise dos questionários da primeira fase, 10 professores foram selecionados para participar da segunda etapa da pesquisa, que foi constituída pelas entrevistas dos professores. Contatos prévios foram realizados com os professores para agendamento do local e horário das entrevistas em formato virtual, diante da necessidade do distanciamento

social entre o pesquisador e os entrevistados em virtude da Pandemia do Covid-19. O contato também foi feito via telefone ou por aplicativo de mensagens (WhatsApp). Nas entrevistas não encerradas no mesmo dia, um novo momento foi remarcado de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Além disso, para a realização das entrevistas foram utilizados dois gravadores (gravador de voz do Windows e gravador de voz do telefone celular) bem como o roteiro da entrevista semiestruturada e caneta para anotações de informações relevantes no decorrer da entrevista. Os dados das entrevistas realizadas são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados das entrevistas com os participantes do segundo momento do estudo

Professores	Data	Duração
P6	11/11/2020	1h 39m
P3	21/12/2020	1h 9m
P4	17/11/2020	2h 18m
P2	14/12/2020	2h 1m
P8	14/12/2020	1h 55m
P7	25/11/2020	1h 38m
P9	03/12/2020	1h 45m
P10	22/12/2020	40min
P5	18/11/2020	3h 24m
P1	19/11/2020	2h 11m

Fonte: dados do estudo.

As validações das declarações foram obtidas por meio da leitura e da confirmação do conteúdo por parte dos investigados. Os participantes desta etapa da investigação receberam o arquivo da entrevista por correio eletrônico e, após a leitura da transcrição, puderam solicitar modificações nas respostas ou confirmar a veracidade do conteúdo presente.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

O *software* Excel foi utilizado no processamento e tabulação dos dados quantitativos. Por se tratar de um estudo bietápico e a primeira etapa do estudo ser quantitativa, a análise estatística foi realizada por meio do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) a partir dos procedimentos descritivos (percentual e frequência simples) e inferenciais

(testes Qui-quadrado e/ou Exato de Fisher, regressões). O nível de significância adotado no estudo para todos os testes foi de $p \leq 0,05$.

A segunda etapa do estudo teve uma abordagem qualitativa, onde os dados coletados foram apreciados a partir dos procedimentos de Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), respeitando as seguintes etapas: contato inicial, criação dos códigos primários, busca por temas, revisão dos temas, definindo e nomeando temas e por fim produzir o relatório. Para a organização dos dados foi utilizado o *software* Notion.

A primeira etapa foi o contato inicial, sendo o momento de leitura dos dados, criando uma familiarização e um maior aprofundamento, uma vez que nesta etapa é recomendada a releitura, sendo este um dos momentos em que o pesquisador pode buscar padrões e significados nos dados. Vale ressaltar que este não é o momento principal de uma análise mais profunda ou de responder um objetivo, mas uma leitura voltada para a busca de temas semânticos (BRAUN; CLARKE, 2006). Este momento também pode ser feito durante as transcrições dos dados, uma vez que ao ouvir e transcrever a entrevista possa ser aproveitado para uma primeira compreensão dos dados e a criação de significados das entrevistas. Isso pode ocorrer porque a etapa de transcrição é vista como um momento demorado e trabalhoso e, que neste ponto de vista, pode ser um momento aproveitado (BRAUN; CLARKE, 2006).

Na sequência, a segunda etapa compreendeu o momento de criação dos códigos primários. Como esta etapa se segue da releitura dos dados, este momento foi de se criar os códigos que são conteúdos em destaque dos dados, que podem ser de interesse da análise do trabalho, criando assim distintos grupos de dados com diferentes significados. A terceira etapa foi a busca dos temas, momento em que foram observados os códigos e estes classificados nos temas, que podem ter sido previamente estabelecidos ou identificados ao longo da análise. Este compreende o momento de realocação dos dados selecionados para as suas devidas categorias (BRAUN; CLARKE, 2006).

O próximo passo foi a revisão dos temas, que compreendeu o processo de refinação dos temas, reajustar códigos, redirecionar para outras categorias ou até mesmo exclusão de algum tema que não aparentava ser pertinente a análise. Este passo foi dividido em dois níveis. O primeiro foi a releitura dos dados, para compreender quais temas estavam corretos, quais precisavam ser modificados e quais necessitavam ser realocados. No segundo nível também foi realizada uma releitura dos dados para compreendê-los a partir das mudanças feitas no primeiro nível e, se fosse necessário, novas modificações poderiam ser realizadas para gerar um mapa temático.

A penúltima etapa foi a de definição e nomeação dos temas, ou seja, caracterizar um determinado tema, descrever a sua essência e o que se destacou no mesmo, descrevendo detalhadamente a sua relação com o trabalho como um todo. Além disso, subtemas também foram destacados, os quais poderiam ser temas mais relevantes dentro do tema principal. Por fim, a última etapa foi a criação do relatório, no qual os dados passaram a ser mais que dados e o pesquisador pode contar a história por trás destes dados, ao mesmo tempo argumentando com o problema de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

3.6.1 Exploração e tratamento dos dados

Após a transcrição dos dados, a exploração seguiu as etapas estabelecidas para a análise. As entrevistas foram transferidas dos documentos do *software* Word para o *software* Notion, que por sua vez possibilitou a criação e o agrupamento dos temas gerados e dos nós. A escolha do *software* para exploração do material se deu pelo fato de ser um sistema intuitivo e gratuito, que possibilitou a criação e edição das diferentes categorias, também facilitando a visualização dos dados. Desta forma, as categorias geradas para os resultados e discussão do trabalho foram definidas a posteriori, sendo definidas da seguinte forma (Figura 4).

Figura 4 - Categorias definidas a posteriori

AE docente

Planejamento

Autoeficácia docente de planejamento

Planejamento da aula

Preparação da aula

Envolvimento com a prática

Condução

Eficácia no manejo de classe

Capacidade de gerenciar a turma

Capacidade em ter a atenção da turma

Capacidade de lidar com comportamentos perturbadores

Capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente? Por quê?

Capacidade de lidar com alunos difíceis

Capacidade de responder perguntas difíceis

Estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila

Quão capaz você se percebe para atuar em turmas consideradas difíceis? por quê?

Ajustar as atividades ao nível individual dos alunos

Intencionalidade docente

Clareza no que está ensinando

Fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a) clareza

Capacidade em fazer os alunos acreditarem que podem realizar bem as atividades

Capacidade de melhorar a compreensão de um aluno que está fracassando (dificuldade)

Capacidade de propor uma explicação/exemplo alternativo para os alunos

Avaliação e reflexão

Eficácia no manejo de classe

Avaliar as próprias ações em sala de aula

Intencionalidade docente

Capacidade de realizar uma boa avaliação

Clareza nas formas de avaliações para os alunos

Avaliar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo que ensinou

Capacidade de utilizar uma variedade de estratégias para avaliação

Fonte: dados do estudo.

Após o tratamento dos dados, as categorias foram apresentadas a pesquisadores experientes (Mestres e Doutores da área) para a validação interpretativa dos dados, com o intuito de verificar as escolhas adotadas nas etapas de exploração dos dados.

3.7 VALIDAÇÃO CIENTÍFICA

A rigorosidade da presente investigação baseou-se nos princípios de validação científica recomendados por Denzin e Lincoln (2008), nomeadamente de transferibilidade (descrição detalhada dos procedimentos adotados e do contexto de pesquisa), confiabilidade (descrição de todos os processos adotados no estudo, como os métodos, os planejamentos adotados e a condução do estudo), a credibilidade (aproximação com os participantes do estudo para checagem dos dados transcritos pelo pesquisador) e confirmabilidade (etapa de verificação dos procedimentos adotados e checar se estes foram seguidos ao longo do estudo).

3.8 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma vez que o principal constructo deste estudo (autoeficácia) é a percepção de capacidade frente uma demanda, as percepções apresentadas no estudo devem ser consideradas

frente a experiências já vivenciadas pelos professores, ou seja, situações do passado, não sendo experiências vivenciadas no momento da coleta.

Outra limitação do estudo é o fato da coleta de dados ter ocorrido durante a pandemia (COVID-19), momento em que os professores da Rede Municipal de São José estavam ministrando as aulas em formato de ensino remoto (não presencial). Em contrapartida, ao longo da entrevista foi esclarecido que a entrevista buscava as respostas das experiências anteriores, considerando o formato presencial. Além disso, a percepção de autoeficácia não necessariamente é o que ocorre de fato na prática, sendo assim, o estudo se limitou a percepção dos professores e não se de fato as suas práticas ocorriam como relatado, sobretudo frente as demandas investigadas.

4 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto de dissertação de mestrado foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. A participação dos sujeitos na investigação foi viabilizada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo D). A identidade dos participantes e as informações foram mantidas em sigilo, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento.

O estudo apresenta como benefícios a disponibilização de informações, tanto aos gestores quanto aos professores, sobre a percepção da AE e a sua associação no campo da docência, bem como estabelecer um melhor entendimento no que diz respeito às experiências adquiridas ao longo da trajetória docente. Tais informações podem contribuir para ampliar a percepção de competência e eficácia docente e possivelmente contribuir para a revisão de políticas de formação (gestão, estabelecimento de normas, planejamento, estratégias de intervenção, ações docentes, acompanhamento profissional de outras áreas) que possam estar vinculadas às necessidades formativas dos profissionais e um maior entendimento da trajetória assumida pelo docente no contexto escolar.

Os riscos desta pesquisa foram minimizados diante dos possíveis constrangimentos enfrentados pelos participantes ao responderem as perguntas dos questionários enviados via *Google Forms* ou das entrevistas realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, cujo link de acesso foi disponibilizado somente ao entrevistador e ao entrevistado. Para segurança e sigilo dos participantes na pesquisa, utilizou-se diferentes nomenclaturas aos professores investigados, adotando a letra P de professor e um número na sequência para identificação do pesquisado.

5 RESULTADOS

Os resultados encontrados neste estudo são apresentados a partir das etapas estabelecidas no estudo e de suas categorias geradas. As categorias da primeira etapa foram baseadas no questionário de Autoeficácia docente de Polydoro (2004). Na segunda etapa do estudo, as categorias foram definidas *a priori* (também baseadas no questionário de Autoeficácia docente) e *a posteriori*, por meio da análise das declarações contidas nas entrevistas, a fim de compreender a percepção dos professores frente a autoeficácia docente de planejamento, condução e avaliação e reflexão, bem como se esta percepção varia ao longo dos ciclos da carreira docente, de acordo com a classificação adotada por Farias et al. (2018).

A associação entre a AE geral e as características pessoais e profissionais dos docentes de Educação Física não apresentou diferença estatística para nenhuma categoria investigada (Tabela 1). Porém, é possível notar uma tendência na idade, onde os professores com mais de 40 anos possuem uma percepção mais elevada de AE geral que os professores mais novos ($p=0,08$; $RA=0,06$).

Tabela 3- Associação entre a AE geral e as características pessoais e profissionais

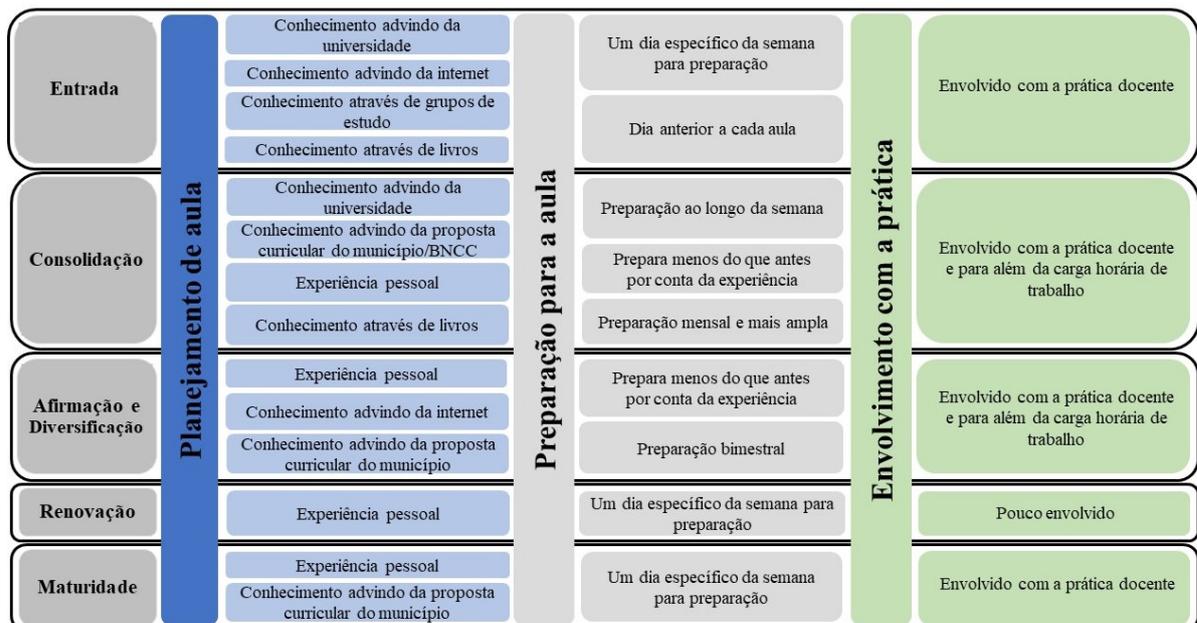
Características	AE média	AE alta	p	RA
Idade				
20-29 anos	33,3% (2)	66,7% (4)	0,08	0,06
30-39 anos	50,0% (6)	50,0% (6)		
>40 anos	8,3% (1)	91,7% (11)		
Gênero				
Masculino	21,4% (3)	78,6% (11)	0,33	0,33
Feminino	37,5% (6)	62,5% (10)		
Ciclos da carreira docente				
1º ciclo – Entrada	42,9% (3)	57,1% (4)	0,42	0,32
2º ciclo – Consolidação	44,4% (4)	55,6% (5)		
3º ciclo – Afirmação e Diversificação	11,1% (1)	88,9% (8)		
4º ciclo - Renovação	33,3% (1)	66,7% (2)		
5º ciclo – Maturidade	0,0% (0)	100,0% (2)		
Vínculo empregatício				
ACT	30,8% (4)	69,2% (9)	0,93	0,93

Efetivo	29,4% (5)	70,6% (12)		
Capacitação da PMSJ				
Sim	30,0%	70,0%		
Outras capacitações				
Sim	26,1% (6)	73,9% (17)	0,39	0,40
Não	42,9% (3)	57,1% (4)		
Nível que atua				
Ed. Infantil	33,3% (1)	66,7% (2)	0,32	0,36
Ens. Fundamental	25,0% (6)	75,0% (18)		
Ambos	66,7% (2)	33,3% (1)		

Fonte: Dados do estudo.

A análise pormenorizada das percepções de autoeficácia docente de planejamento revelou que o planejamento, a preparação da aula e o envolvimento com a prática são considerados de diferentes formas pelos professores investigados. Embora as percepções se diferenciem de acordo com os ciclos da carreira docente, observou-se que há também percepções similares, entre os docentes que se encontram em diferentes ciclos, conforme verifica-se na Figura 5.

Figura 5 - Autoeficácia docente de planejamento dos professores de Educação Física em diferentes ciclos da carreira.



Fonte: Dados do estudo.

Planejamento de aula

No que diz respeito ao planejamento de aula, nota-se que os professores pertencentes aos ciclos iniciais (entrada e consolidação) apresentam duas fontes de conhecimento similares e quatro fontes distintas entre os ciclos, valorizando assim uma variedade de fontes de conhecimento. As fontes de conhecimento similares compreendem os conhecimentos advindos da universidade e os conhecimentos advindos de livros, já as fontes distintas são os conhecimentos advindos da internet, os conhecimentos advindos de grupos de estudo, a experiência pessoal e o conhecimento advindo da proposta curricular e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conforme as manifestações a seguir:

“Olha, eu passei muito tempo com os profissionais do LAPRAPEF (Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação Física) que é o antigo GEPRAPEF, eles me agregaram muito quanto ao pedagógico eu vejo elas me agregaram porque elas me proporcionaram a prática, eram projetos, eram saídas para receber outras crianças, eram eventos... a parte muito científica também eu aprendi com elas, então eu li muito, eu aprendi muito de trabalho acadêmico (P6 – Entrada).

O planejamento das aulas ocorre com o conhecimento da faculdade, principalmente para estruturação de objetivos, enfim, metodologia, material utilizado, espaço que eu tenho disponível. A faculdade me agregou muito, muito, muito, nessa estruturação de onde que eu vou buscar esse conhecimento, dessa referência que eu vou tirar, então eu sempre busco referência, sempre busco algo pra estar na minha base, pra dizer eu tirei daqui, então não veio isso do nada, aquele rola bola que todo mundo conhece (P6 – Entrada).

Tá. Primeiro, assim, como eu planejo a minha aula. Por exemplo: no ano passado, em São José, eu tinha pelo menos no fundamental 1, eu recebia um livrinho, né, do São José mesmo assim, que continha lá o... eu ainda tenho aqui, eu peguei e trouxe pra casa, a professora deixou, ((risos)) que tem certinho, digamos, o que trabalhar em cada bimestre. E eu recebi também da professora Alzira um planejamentinho assim, que eu poderia daí, junto com isso, colocar o que eu achava... depois de um período que eu conheci os alunos, o que eu achava mais pertinente também pra dar pra eles, né? Também a questão, por exemplo, assim, como eu tô ainda no início da minha carreira, né? Eu ainda me baseio também nos outros professores de Educação Física que eu conheço (na atualidade). Então, eu percebo as experiências deles assim, e também vou me agregando (P3 – Entrada).

Os meus conhecimentos pra estruturar o plano de aula eles vem muito da internet atualmente, eu leio muita coisa, vejo muito vídeo e os conhecimentos da faculdade, os livros, as aulas, eles sempre querendo ou não ficam armazenados na nossa cabeça, então muitas vezes a a gente fala alguma coisa porque já está no nossa HD interno, mas atualmente o que tem me dado muito alicerce é a internet, muito mesmo (P6 – Entrada).

Então lá na primeira fase eu tive uma professora... então ela foi uma professora que ela forçava muito a gente a escrever, ela é uma professora mais antiga, mais idosa e ela dizia que “o professor de hoje em dia não escreve mais” e ela fazia a gente fazer caderno de planejamento com atividades, fazia desenhar que eu odiava, eu não sei desenhar, então ela fazia desenhar bonequinho de palito, podia ser atividade de pega-pega e ela fazia a gente desenhar a atividade de pega-pega, então toda atividade que a

gente planejava a gente tinha que desenhar, esse formato que eu te falei de tema, objetivos, atividades veio daí, lá na primeira fase de EDF, eu registrava na minha frequência assim, foi uma coisa que eu gostei bastante nesse formato de aula. Inclusive a estrutura da minha aula veio lá da minha primeira fase dessa professa também né (P2 – Consolidação).

Para atividades mesmo ali em sala foram em livros, por exemplo tem o livro de 1001 atividades, tem o livro par atividades para a educação infantil nos quatro períodos do ano (verão, primavera, inverno e outono), então esses livros me ajudaram muito no começo a ver as possibilidades das crianças (P4 – Consolidação).

As nossas experiências pessoais, a gente acaba levando também pro lado pessoal, ainda mais sendo a educação física, né? Não tem como fugir muito disso. A experiência pessoal que eu tive, por mais que não fosse currículo, né, de talvez ter um... participar de um treinamento, de entender o que é um esporte de rendimento e aí quando tu vai conversar em sala de aula, que vai mostrar, tu tem uma ideia diferente de quem possivelmente não teve essa experiência, né (P8 – Consolidação)

Mas eu diria que a parte principal acaba sendo agora a BNCC, né? Nós estamos aí com a formação já há alguns anos, né, pensando e estudando sobre a BNCC e aí esse ano, teoricamente, nós já adequamos o planejamento a ela, teoricamente, eu digo pela questão da pandemia, né? ((risos)) Tá, claro, ele tá na BNCC, mas de uma forma diferenciada e claro que a gente utiliza também do nosso conhecimento, né, adquirido, tanto inicial, e aí a formação inicial, eu não considero só o currículo, mas todas as possibilidades que a universidade propõe como projetos, enfim, também. E então acho que é um misto de tudo isso, né (P8 – Consolidação).

As fontes de conhecimento destacadas pelos professores do ciclo de afirmação e diversificação da carreira docente foram as experiências pessoais, o conhecimento advindo da internet e o conhecimento advindo da proposta curricular do município. Sobre este assunto, os professores investigados manifestaram:

Mas muita coisa vem da minha prática e dos meus, das minhas vivências dos meus conhecimentos então eu estou sempre buscando fazer um curso de formação assistir vídeos sobre as áreas que eu estou trabalhando (P9 – Afirmação e Diversificação).

Com essas atualizações que a gente faz e eu posso te dizer com a própria questão da internet, quando eu me formei ainda era algo muito incipiente, era muito pouco recurso e material que a gente tinha e hoje o que a gente tem de recurso de sites, de blocos de conteúdo, não há uma temática que você jogue na internet que você tenha uma porção de bons exemplos para você poder estar se atualizando, então eu acho que hoje eu vejo isso, eu acho que está mais acessível nessa questão do professor pesquisar, ter mais opções, fazer algumas atividades diferenciadas e também a experiência, porque de nada adianta ter no papel muito bonito ou ter na minha cabeça, nem sempre dá para fazer o que está no planejamento (P7 – Afirmação e Diversificação).

Hoje a gente tem a base Nacional né e eu utilizo a base e a gente tem a Catarinense e tem o nosso currículo Josefense né esse ano, a gente trabalhou a construção a partir da base então eu já utilizava autores que foram estavam trabalhando na base então eu já tinha um planejamento muito parecido com que ficou a base agora eu utilizo esse material para planejar (P9 – Afirmação e Diversificação).

A experiência pessoal foi a fonte de conhecimento mais comumente nos professores que se encontram nos ciclos finais (renovação e maturidade). Os professores do ciclo de maturidade relataram também o conhecimento advindo da proposta curricular do município.

Da minha experiência, eu já tentei eu colocar e eles fazerem, já tentei atividades só deles sem intervenção e vi que juntando os dois rende mais e eles curtem mais. Olha, os meus planejamentos de aula vão muito do que a turma, da necessidade da turma, a gente coloca um tópico e trabalha com eles “você quer tal atividade” aí vamos colocando, vamos elencando como prioridade, e dali a gente vai criando os planos de aula (P10 – Renovação)

Conhecimento empírico, mas do conhecimento de que você sabe que tal coisa não vai funcionar, você pode começar a trabalhar “eu quero trabalhar bandeja no basquete, quero trabalhar salto em distância no atletismo com eles”, legal, mas você começa e você vê que não deu certo aquela estratégia, então você tem que mudar para outra, sabe? Você tem que ter esse feeling e esse feeling só vai te dar com a prática, infelizmente é isso, não adianta você ler milhões e milhões de livros que isso não vai adiantar. Então eu tenho o meu embasamento teórico e ele é prático (P5 – Maturidade)

Então você elabora o planejamento tendo como parâmetro a Proposta Curricular do Município. Porém, apenas de posse da Proposta Curricular, não é o suficiente para atender as demandas do dia a dia. Até como eu te falei, eu pego os alunos no 8º ano, então eles vêm de outras escolas ou de anos anteriores com outros professores que até podem não estar mais atuando na escola. Eles vêm com experiências diferentes daquela que você preconiza ou espera que eles tenham para aquilo que você tem como concepção do que deva ser. Assim, você deve aliar o conhecimento acadêmico com a Proposta Curricular, com suas experiências anteriores e de seus pares (P5 – Maturidade).

Preparação para a aula

Na categoria de preparação para aula, os professores investigados revelaram determinada similaridade nos distintos ciclos da carreira no que diz respeito ao tempo destinado para a preparação. Os professores do ciclo de entrada preparam as aulas em um dia específico da semana ou em um dia anterior a cada aula.

Eu sentava ou domingo ou quarta-feira geralmente eu tinha umas janelas e domingo eu estava em casa e a semana ia começar, aí a água batia na bunda (risos) literalmente. Eu panejava a semana inteira, as aulas, as turmas, o material que eu iria utilizar, nisso eu sentava, pegava um caderninho e estruturava os meus objetivos, o material e um espaço que eu tinha para dar aula, era isso que eu fazia (P6 – Entrada)

Então, assim, quando eu planejo a minha aula, a gente pelo menos fazia um planejamento anual e tinha que enviar para essa coordenação e depois, em cada bimestre, eu ia vendo quais que eram os conteúdos e aí sim eu ia pesquisando, digamos, na internet e nos livros o que eu poderia trazer para as crianças. E sempre no dia anterior, digamos, a noite, se eu fosse dar aula na segunda, eu começo a olhar os conteúdos para fazer tipo um... Um cronograma, no início da aula eu vou falar isso, sabe? E depois eu vou perguntar tal coisa (P3 – Entrada)

Os professores do ciclo de consolidação e afirmação e diversificação diminuem o tempo destinado para a preparação de aula, adotando a preparação mensal e mais ampla e a preparação bimestral.

Não é da mesma forma porque antigamente como eu falei, eu não sabia o que fazer, então eu realmente fazia um plano de aula por aula mesmo, separado. Na época eu não tinha muito conhecimento, achava que não ia ter muito controle, então tinha que estar tudo bem pautado na minha cabeça sobre o número de atividades que eu iria dar, como eu iria dar, eu pensava nos minutos “os 5 primeiros minutos vão ser assim”. Hoje já não é mais assim, com o conhecimento, com a experiência, eu já penso um pouquinho mais amplo em relação a por exemplo, esse mês eu quero fazer atividades mais voltadas para a coordenação motora se eu vejo que algumas crianças não tem tanta coordenação, eu vejo que aquela turma não tem. (P4 – Consolidação)

Então eu já planejo já no início do bimestre eu deixo uma folga nesse planejamento porque a gente sabe que é flexível as coisas vão mudando né de acordo com acontece alguma coisa ou a gente não conseguiu dar conta de um conteúdo e não consegue entender então eu ainda deixo alguma folga algum espaço que eu consiga trabalhar e postar a nota tempo e ter tempo para concluir o assunto mas eu já deixo esquematizadas já no início do bimestre aula a aula então eu sei que amanhã a gente vai trabalhar iniciação acrobática (P9 – Afirmação e Diversificação)

Os professores que se encontram nos ciclos de renovação e maturidade se prepararam para a aula em um dia específico da semana, como exposto a seguir.

Pelo menos uma vez por semana eu vou em cima da atividade. Eu acho que é necessário sim, como a gente constrói as atividades (P10 – Renovação)

É uma mistura das duas coisas. Aqui no município nós temos uma vez por semana a hora atividade. E lá é reservada para que você pense no teu planejamento, não mais o anual e sim no plano (P5 – Maturidade).

Envolvimento com a prática

A categoria de envolvimento com a prática considerou, a partir dos relatos dos professores investigados, distintos níveis de envolvimento, como pouco envolvido com a prática docente, envolvido com a prática docente e envolvido com a prática docente e para além da carga horária de trabalho. Os relatos dos professores do ciclo de entrada permitiram identificar que se percebem envolvidos com a prática docente:

Nos outros anos, assim, eu estava me sentindo bem envolvida. A questão que eu me sentia muito envolvida era segunda a sexta, sabe. Então, às vezes que sábado e domingo que eu estava fazendo alguma outra coisa, só que sempre com a cabeça lá na escola, com o que eu tenho que fazer. Então, se eu tinha alguma ideia de alguma coisa diferente, eu ia lá e anotava. Depois, digamos, durante a semana, eu ia atrás do que eu já tinha anotado, para ver se eu conseguia colocar em prática. Mas, o que eu digo como muito envolvida é de segunda a sexta mesmo, no final de semana geralmente é para mim descansar (P3 – Entrada).

Nossa eu... seu pudesse nessa escala colocar totalmente envolvida eu me coloco totalmente envolvida, a realidade hoje do meu envolvimento com a EDF foi uma paixão sinceramente. Eu vi crianças nesses dois anos que dai eu realmente peguei 500 alunos por semana, o quanto que eu faço diferença, o quanto eles se apegam na gente, então esse meu envolvimento é totalmente por eles, se eu vejo que um aluno meu tem um problema, eu vou sentar durante essa semana e eu vou tentar resolver esse problema. Se eu tenho um problema com eles de comportamento, eu vou achar uma forma e toda semana eu vou ser incansável em resolver aquilo (P6 – Entrada)

Os professores do ciclo de consolidação e afirmação e diversificação relataram uma percepção de envolvimento diferente do ciclo anterior, sendo estes os professores que se perceberam envolvidos com a prática docente e para além da carga horária de trabalho:

Eu me vejo muito envolvido... tem a questão de que eu gosto muito, mas eu trago muito deles para a casa, então as vezes eu estou tomando um refrigerante e sobrou uma garrafa eu penso em guardar ela porque eu sei que vou poder utilizar essa garrafa lá na minha atividade. Nas redes sociais eu sigo muitas páginas que trazem atividades (P4 – Consolidação)

Ah, eu considero muito, até demais, talvez. Porque é aquela coisa, até final de semana. Então, agora eu acho que eu até já melhorei um pouco mais, né? Porque antes eu trabalhava mais final de semana, fazia mais coisas. Agora eu dei uma melhorada, assim, esse ano, mas eu acho que eu me envolvo bastante, quem gosta da profissão acaba se envolvendo em outras coisas também (P8 – Consolidação).

Eu acho que bastante envolvida porque acaba se estendendo para fora da escola, o que não é muito bom, a gente deveria saber separar o trabalho da vida pessoal, mas se eu estou em um barzinho com os amigos sempre surge o assunto escola na minha cabeça, então se eu estou andando, fazendo uma caminhada na rua e vejo um monte de sucata no lixo tudo limpinha eu já pego para fazer uma atividade de sucata com as crianças, se eu estou assistindo um filme na Netflix no final do filme e tem a ver com a temática que eu vou trabalhar eu já penso “nossa, vou ligar para a diretora para ver se o Datashow está disponível para assistir esse filme com as crianças”. Então eu acho que eu sou bastante envolvida, até demais, preciso desligar um pouco quando sair da escola. (P2 – Consolidação)

200% (risos). Muito, até tive uma reunião ontem com a minha coordenação, tanto na prefeitura quanto na Universidade e eu sou muito preocupada de responder mensagem de aluno sábado ou domingo, não tem horário e eu sei que ta errado e é errado, mas eu tenho muito assim esse comprometimento, não consigo agir de uma forma que eu não gostaria que agissem comigo. Estou sempre pesquisando, sempre pensando em fazer algo diferenciado, então eu acho que sou muito comprometida (P7 – Afirmação e Diversificação).

A única professora que se encontra no ciclo de renovação da carreira docente foi aquela que se percebeu pouco envolvida com a prática docente, algo que não apareceu nos relatos dos demais professores investigados. Sobre este assunto, comentou:

Aí eu vejo que eu estou um pouquinho de lado. Porque muitas vezes por mais que eu tenha vontade, o interesse não bate entendeu? não é algo muito assim que eu teria necessidade (P10 – Renovação).

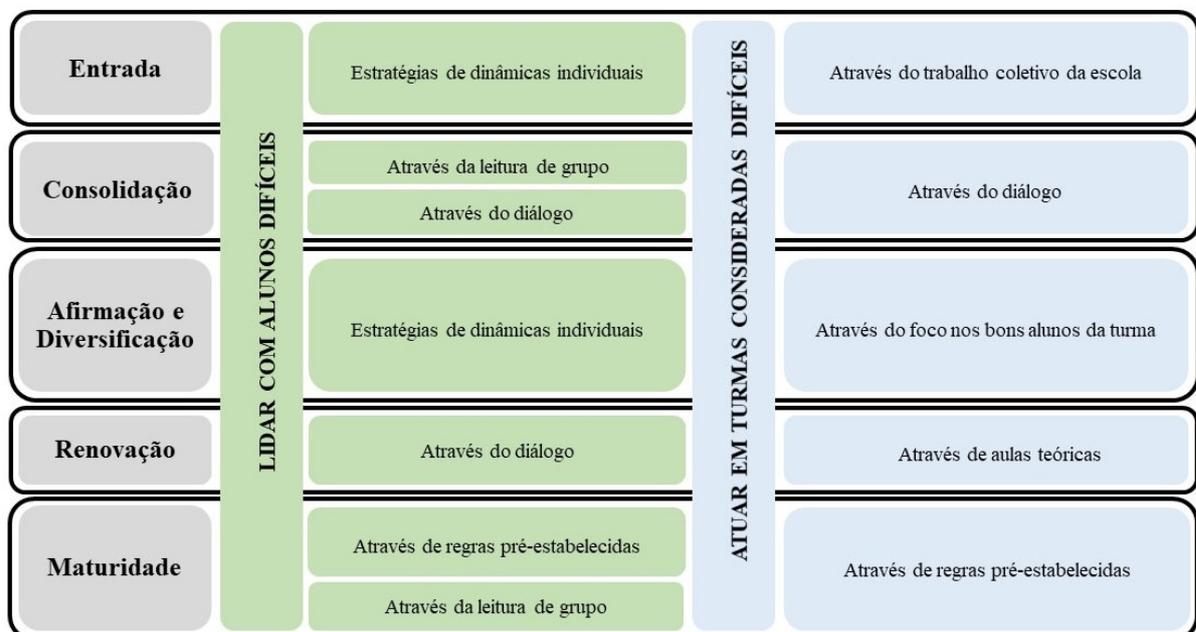
Por fim, os professores do ciclo de maturidade da carreira docente se percebem envolvidos com a prática docente, assim como os professores que se encontram no ciclo de entrada da carreira:

100%, eu faço junto. Porque assim, quando a criança diz “olha professor, olha aqui”, aí gira o bambolê e ele quer ver eu fazendo junto com ele né, aí eu viro junto e faço. Rapaz a minha aula começa quando eu boto o pé dentro de sala. Então assim a minha aula começa quando eu entro dentro de sala, eu já estou brincando com as crianças (P1 – Maturidade)

Eu sou aquele professor chato, eu sou aquele professor que gosta de ensinar, isso eu sou envolvido 100%, eu vou lá e arrumo a mão; seja ela pra jogar taco, eu vou lá e mostro “não você não pode segurar o taco desse jeito porque você vai se machucar” (P5 – Maturidade).

A capacidade de lidar com alunos e turmas consideradas difíceis foi relatada pelos professores por meio das estratégias para lidar com estas situações. Enquanto existem diferentes estratégias adotadas pelos professores para lidar com alunos difíceis e que muitas vezes se repetem em diferentes ciclos da carreira, as estratégias adotadas para lidar com turmas difíceis foram diferentes em todos os ciclos (Figura 6).

Figura 6 - Capacidade de lidar com alunos e turmas consideradas difíceis



Fonte: Dados do estudo.

Capacidade de lidar com alunos difíceis

Apesar de os professores apresentarem estratégias diversificadas, nota-se que estas se repetem em diferentes ciclos da carreira. Os professores dos ciclos de entrada e afirmação e

diversificação utilizam as estratégias de dinâmicas individuais, buscando resolver esta situação por meio do contato direto com o aluno.

Esses alunos eu me vejo capaz. Como que eu atuo com esse aluno, eu tento ver o problema, eu cheguei na escola, sou nova e não conheço o aluno, primeiro ponto que eu vou é para a direção e com o pedagógico que já trabalham lá a anos, “quem que é esse aluno? Ah a realidade dele é tal e tal”, geralmente eu pego esse ponto que incomoda ele, eu vou conversar com ele. Eu gosto de trabalhar nas comunidades porque eu me identifico com essa população, eu já passei pela realidade que eles passam, então hoje eu tenho orgulho do que eu me formei, eu mostro isso pra eles, que eles podem ser algo mais, que eles não precisam ser como a família, que eles tem um futuro pela frente, diferente do pai que ta a sei lá 60 anos preso, a mãe que já está com 10 filhos, então eles acreditam que a realidade deles é aquela e na verdade não é, eles podem buscar muito mais (P6 – Entrada)

Eu acho que bem, eu acho que a gente gera um ambiente assim na sala que a gente consegue atingir porque na educação física as vezes um comportamento difícil é um aluno que não quer fazer, ele se ausenta, um aluno ausente acho que é um aluno mais difícil porque a gente quer e tem gente que não quer. Então as vezes não é o brigão, não é aquele que quer puxar a briga e qualquer coisa ele já se esquentar, as vezes é aquele quietinho que não quer de jeito nenhum e conseguir atingir esses eu acho que é a nossa meta de trazer, porque os outros eles estão perturbando mas eles estão fazendo, agora esse não ta crescendo aquilo que ele poderia crescer, então eu acho que a gente começar nivelando por baixo, a gente começar com atividades que são individuais, que depende de uma pessoa e não trabalhar o coletivo no início, sempre com todas as turmas que tu for trabalhar mesmo no primeiro ano até o terceiro ano, a gente começar por baixo, o que a gente diz nivelar por baixo e a gente progredir daí, eles vão se sentir confiantes e vão ver que nossa “a professora não está pedindo nada impossível” então criar esse ambiente de confiança deles e eles sintam confiança em mim né, pra atender o que for proposto. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Os professores do ciclo de consolidação apontaram duas estratégias utilizadas para lidar com alunos difíceis, sendo a primeira a leitura de grupo, que também foi relatada pelos professores do ciclo de maturidade. Além disso, os professores do ciclo de consolidação apontaram o diálogo como a segunda estratégia utilizada, a qual se assemelhou a estratégia adotada pela professora do ciclo de renovação.

uma coisa que eu diria que mudou muito é nós não somos 100% responsáveis por tudo que acontece, tem aula que por mais que tu se esforce, tu faça tudo, tem aula que não vai anda ou não vai sair do jeito exato que tu pensou, eu acho que isso é uma coisa que eu já aprendi. Quer dizer que eu tenha que largar a mão e desistir? Não, quer dizer que eu tenho que olhar, analisar e ver o que é que eu posso fazer naquele contexto. Então eu acho que a capacidade, ela não precisa estar exatamente ligada à resolução da situação (P8 – Consolidação)

Mas acredito também que tudo são estratégias, então como eu te disse já em outros momentos aqui da entrevista, eu tenho uma leitura muito boa de grupo, eu tenho uma leitura de grupo, eu faço uma leitura de grupo, então provavelmente eu iria ajustando certas estratégias principalmente psicológicas de relacionamentos, formas que me dariam talvez vantagem por eu conhecer esses processos de grupo, formas que me

dariam uma vantagem sobre esse aluno. Por isso eu digo, eu faço leitura de grupo e acho que a médio prazo você pode resolver tudo que é situação. (P1 - Maturidade)

Eu acho que o diálogo também é muito importante para poder refletir “porque você fez isso, para que falar assim com a professora”, então conversar com bastante calma depois, então a escola também tem que ter um apoio em relação a isso, porque se der continuidade nesse tipo de comportamento tem que ser levado até a direção, coordenação, para fazer uma conversa com os pais, os responsáveis dessa criança para que eles entendam né a importância do professor, a importância da escola e que esse tipo de comportamento só vai prejudicar a eles mesmo, que eles vão deixar de aprender muita coisa se eles continuarem com esse tipo de comportamento. Eu acho que é esse tipo de conduta. (P2 - Consolidação)

Daí se chega no ponto de não conseguir na conversa a gente chama a orientadora, supervisão, se for o caso até levar pra direção, dependendo do grau de... mas tudo na conversa, a gente chama o amiguinho, não está conseguindo, não estamos conseguindo nos entender então vamos procurar outra pessoa que possa intervir entre nós dois. (P10 – Renovação)

Por fim, os professores do ciclo de maturidade acrescentaram regras pré-estabelecidas como mais uma estratégia utilizada para lidar com alunos difíceis, conforme relato,

Para mim foi um processo de tentativas de acertos e erros. Hoje não tenho problemas em relação ao comportamento dos alunos durante a minha aula. Alguns colegas interiorizam e praticam de uma maneira e outros de outra. Como disse anteriormente, deixo bem claro na primeira semana de aula tudo o que eu espero deles e o que eles podem esperar de mim. Exponho quais são as regras de conduta durante a minha aula e o que pode acontecer caso o bom andamento seja afetado. Claro que compreendo que são crianças e adolescentes e que tendem a agir por impulsos. Tudo é uma questão de tempo para se adequarem. Alguns alunos demoram mais que outros. Existem flexibilizações, mas são poucas. Costumo chamar a atenção para advertir não mais que duas vezes. Para que eu tenha o resultado que desejo com uma turma de 35 a 40 alunos devo ter controle do que eles devem fazer, mesmo que eles não percebam isso (P5 – Maturidade)

Capacidade de lidar com turmas consideradas difíceis

Os professores investigados apontaram diferentes estratégias adotadas e que não se repetem ao considerar os ciclos da carreira. Enquanto os professores do ciclo de entrada apontaram a estratégia de ter um trabalho coletivo com a escola, os professores do ciclo de consolidação relataram o diálogo como estratégia para lidar com turmas consideradas difíceis. Os professores do ciclo de afirmação e diversificação ressaltaram o foco nos bons alunos da turma, de forma diferente da professora do ciclo de renovação que adota a estratégia de ter aulas teóricas. Por fim, os professores do ciclo de maturidade citaram como estratégias as regras pré-estabelecidas.

Eu acho que esse trabalho da comunidade escolar. (P6 – Entrada)

Eu me sinto capaz, então assim, não é 100%. ainda antes de tu entrar na turma na fase em que falam para ti “olha aquela turma ali ninguém aguenta”, tu já vais com um pezinho atrás. Então eu tento não ter esse pensamento, entrar na sala de aula com pensamento de “vai dar tudo certo”, vou conversar com eles, a gente vai fazer as regras juntos, a gente vai ter diálogo, vai ter democracia, não vai ser só regra minha, então a partir do momento que entro já com essa visão, menos preconceituosa eu acho que cai um pouco dessa insegurança e eu me sinto mais capaz para atuar nessa turma (P2 – Consolidação).

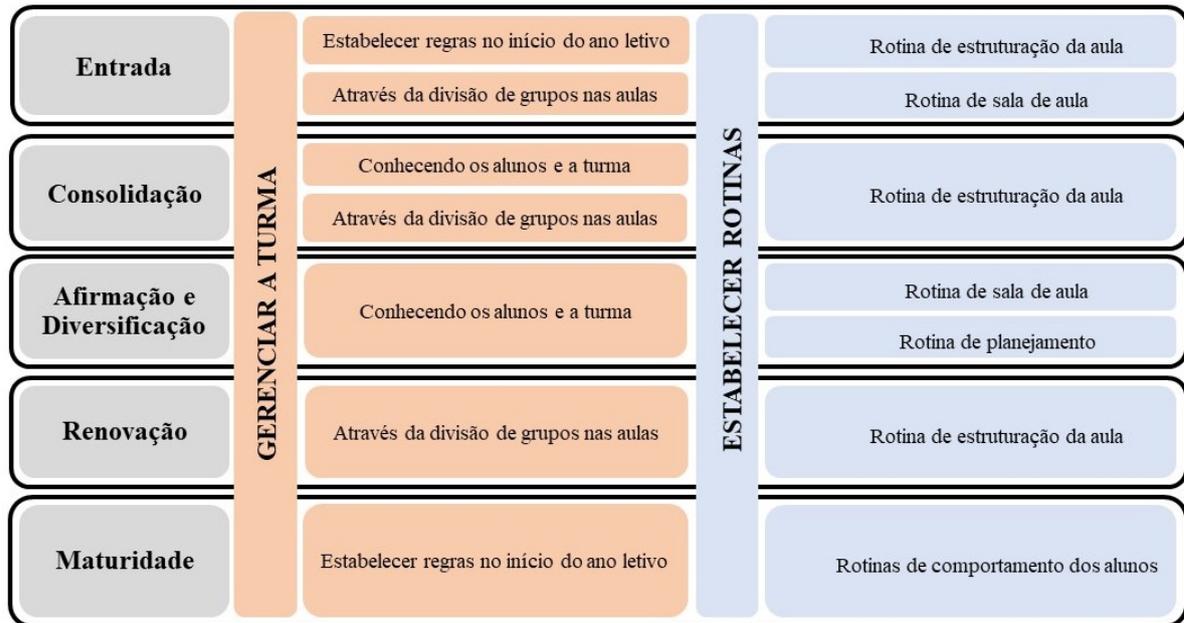
...mas a gente também tem que refletir e tentar buscar alternativas, focar nos bons alunos, eu acho que as turmas estão sempre interagindo, por mais que seja uma turma difícil vão ter perfis diferentes de alunos ali, tem que evitar até essa visão apenas do conjunto da obra, então eu acho que tem que também entender que processos são esses, que relações são essas (P7 – Afirmação e Diversificação).

Olha, se na conversa não dá certo a gente começa a fazer atividades em sala de aula, a gente começa mais com a parte de teoria em vez da prática, até eles entenderem que eles estão perdendo mais do que eu (P10 – Renovação).

Eu me sinto capaz (risos). Porque infelizmente para eles o professor sou eu. Infelizmente para eles quem tem que passar de ano são eles. Assim, como eu sigo as regras ditadas a mim enquanto professor, eles devem seguir as regras ditadas a eles enquanto alunos. Sou rígido e gosto de ser atendido. Porém, também consigo deixar a relação professor-aluno mais descontraída. Boa educação é tudo. Trate-me bem que será bem tratado. Infelizmente a moeda “nota” torna-se o último recurso. Assim, enquanto eles estão em sala apresentando trabalhos importantes para o conhecimento geral da disciplina, outras turmas terão estes mesmos conhecimentos, ministrados por mim, só que durante a aula prática de skate, slakeline, voleibol, taco, circuito de ginástica localizada, futsal, etc. (P5 - Maturidade)

No que diz respeito a capacidade de gerenciar a turma e estabelecer rotinas de sala de aula, os professores investigados revelaram estratégias que, apesar de serem variadas, se assemelham em diferentes ciclos da carreira.

Figura 7 - Capacidade de gerenciar a turma e estabelecer rotinas de sala de aula



Fonte: Dados do estudo.

Capacidade de gerenciar a turma

A capacidade de gerenciar a turma foi destacada por três crenças, sendo a primeira crença a divisão de grupos na aula, a qual foi adotada pelos professores dos ciclos de entrada, consolidação e renovação.

Assim, eu me sinto capaz de gerenciar, só que depois do período de conhecer os alunos, a gente já sabe mais ou menos aqueles que têm mais facilidade e aqueles que tem menos facilidade. Então, o que faria, assim, o que eu fiz bastante, foi misturar aqueles alunos que têm mais dificuldade com aqueles que têm menos e fazer com que eles ensinassem aos demais. (P3 – Entrada)

Depende da aula, depende da aula. Tem aulas que não vai dar pra fazer isso e tem aulas que vai dar pra fazer um pouco mais claramente, então, por exemplo, uma aula que geralmente eu faço mais com os anos finais, que eu gosto de trabalhar com minijogos, então eu pego a quadra e divido em várias quadras, 2-3, né? E aí nessa atividade, geralmente eu consigo fazer uma intervenção melhor, porque aí eu vou intervindo por grupos, né? Esse é um exemplo, então: ah, se a quadra tá dividida em 3 espaços, eu consigo ficar passando orientação pra uma quadra, enquanto as outras duas estão jogando e depois eu vou alternando entre os grupos. Dentro de um jogo já não é tão fácil, então quando a turma, por exemplo, dos anos iniciais tá fazendo um jogo de pique-bandeira ou queimada já não consigo fazer tanto. Na queimada, aí é uma intervenção mais individual, no pique-bandeira... (P8 – Consolidação)

Eu acho que de imediato não tem como, assim que você entra em uma escola é preciso fazer um período de diagnóstico, aquele primeiro mês só de experimentação, porque tem grupos da mesma faixa etária que vão ser bem diferentes, tanto em termo de desenvolvimento motor como em termos de próprio comportamento. Então existe essa diferenciação mesmo o grupo tendo a mesma faixa etária. Então eu acho que é preciso fazer esse período de experimentação, jogar algumas atividades e sentir como a turma

lida com isso e a partir daí focar no planejamento, eu acho que tem que ter esse período. (P2 – Consolidação)

Olha eu acho que vai bem, vai no meio, meio tempo, porque sempre tem uma coisa ou outra que não... fizeram uma polemica ne. A gente monta grupos e com esse cada grupo elenca a sua, tem a sua ordem de apresentação, então cada turma digamos assim hoje é o grupo A, essa semana o grupo A tem atividade para gente trabalhar em cima (P10 – Renovação)

A segunda crença adotada pelos professores para gerenciar a turma foi o estabelecimento de regras no início do ano letivo, apontadas pelos professores dos ciclos de entrada e maturidade.

Meu gerenciamento da aula com os alunos é a base de regras. No primeiro dia do ano eu vou para a sala, perco mais tempo daí com mais teórico mesmo, coloco no quadro as regras, o que a escola me pede que eles façam e o que eu quero que eles façam comigo, então geralmente tudo no controle das regras, geralmente eu também uso a estratégia de deixar o aluno uns 3 minutos ali fora da aula para ele observar a aula, ver o que ele está perdendo, ver o quanto ele estava atrapalhando, porque muitas vezes o gerenciamento dos alunos é difícil quando tu tem alunos difíceis de lidar. Porque se a turma é tranquila, é mais homogeneia ou enfim que inclui os alunos que são da diversidade, acaba sendo tranquila a aula, então o que faz eu perder a gerência da aula é ou por falta de preparo ou os alunos que fazem questão porque não gostam de ti ou porque não gostam de disciplina, o meu gerenciamento é isso (P6 – Entrada)

Consigo fazer bem. Estabeleço regras de conduta no início do ano que costumam ser pouco flexíveis. Por exemplo: sem uniforme adequado para a aula prática, não participará da mesma e será descontado em dos tópicos da avaliação global. (P5 – Maturidade)

Por fim, a última crença apontada foi a de conhecer os alunos e a turma para se sentir capaz em gerenciar a turma, relatada pelos professores pertencentes aos ciclos de consolidação e de afirmação e diversificação.

Eu fui percebendo o que as crianças elas também se interessavam, porque na educação infantil se você por exemplo, fizer uma atividade que eles não gostam e você insistir naquilo, eu, sinto que as crianças vão desmotivar mais ainda. Então eu conseguir perceber isso com o tempo, por exemplo como eu falei, tem turmas que adoram correr, então essa questão seria tão pautada naquela turma, mas tem turmas que não gostam, então aquelas atividades que eu faço com aquela turma que gosta de correr, não seriam as mesmas atividades para aquela turma que não gosta. Então tem que mudar talvez o contexto, fazer uma outra historinha e isso funciona, isso acaba funcionando, então eu consigo ser maleável nessa questão de turma. (P4 – Consolidação)

Olha eu acho que professor de Educação Física no geral consegue muito bem porque a gente trabalha no ambiente que é externo tem muita informação acontecendo tem outras aulas acontecendo são aulas sem paredes então qualquer coisa pode chamar atenção deles então acho que a gente no dia a dia e treinando para trabalhar com as diversidades e a gente trabalha muito com observação e a gente vai aprendendo isso e a gente vai ficando mais fera em observar e conseguir buscar, olha esse aluno aqui está desinteressado, esse aluno é que ele gosta de puxar confusão. Então a gente eu

acho que o treinamento né a gente eu acho leva tudo muito bem. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Capacidade de estabelecer rotinas de sala de aula

A capacidade de estabelecer rotinas foi relatada a partir de três olhares pelos professores investigados, ao mesmo tempo que foi percebida de modo similar em diferentes ciclos. A percepção mais comum foi de rotinas de estruturação de aula, adotada pelos professores dos ciclos de entrada, consolidação, afirmação e diversificação e renovação.

Olha, eu sou completamente apaixonada em rotinas, em planejamento, hein... realmente ter um momento para cada coisa, hoje a minha aula é baseada na rotina, a minha rotina com as crianças foi o que eu te falei assim, começar na sala, tem que descer até um outro ambiente, então isso querendo ou não destoa o comportamento deles de estar sentado em uma cadeira e eu abrir uma sala com um espaço enorme que eles vão poder correr, explorar e tudo mais. Então a minha rotina com eles é estabelecida em: Sala de aula, chamada e parte teórica, descer em fila até o ambiente e nesse ambiente eu peço que eles entrem e que eles já façam a roda pra eu começar a primeira atividade. (P6 - Entrada)

Acho que sim, acho que sim. Acho que em termos... até... a tendência minha é, por exemplo, eu costumo fazer a chamada no início da aula, se eu deixar pra fazer no final há grande chance de eu acabar esquecendo, então eu acabo mantendo isso e a questão de higienização também. Então os alunos, é importante que eles entendam que a rotina... não que ela tenha que fazer... ela não tem que ser 100% da nossa vida, mas ela tem que estar presente, né? Principalmente no ambiente escolar, eu acho que eu tenho... essa parte, eu acho que eu consigo.... (P8 – Consolidação)

Eu acho que é algo muito importante para qualquer disciplina, para qualquer sala de aula, faz a aula ficar melhor quando se tem rotina, mas eu acho que isso tem também um pouquinho de personalidade, quando um professor é meio bagunçado na sua vida pessoal isso se reflete na sala de aula. Eu fui obrigada a criar uma rotina na minha vida para conseguir dar conta de tudo e eu acho que eu reflito isso no trabalho, faço da mesma forma, crio uma rotina tanto como a estrutura da aula como alongamento, atividade mais dinâmica e volta a calma como no decorrer dos dias do planejamento. Então eu tenho essa rotina bem estabelecida desde o começo eles já identificam depois do comecinho do ano que eles já pegam aquele ritmo né, eles já sabem. (P2 – Consolidação)

Eu sei que a questão da rotina para mim é muito importante. Então, os alunos já desde a primeira aula eu já falo para eles como vai ser a nossa rotina, como que vão ser as nossas aulas. Então, essa questão eu sei que eu faço bem, porque eu chego, faço a chamada, aí depois da chamada eu explico a atividade, nós vamos para o local, eles já sabem que chegando no local a gente faz uma roda para o nosso alongamento e lá eu só, digamos, "relembrando as regras do jogo ou da atividade, o que que tem que fazer" e eles vão lá e fazem. Eles já, é incrível porque depois de um mês eles já sabem que é essa a minha rotina, sabem o que tem que fazer durante as aulas, então é bem tranquilo. (P3 - Entrada)

Eu sei que a questão da rotina para mim é muito importante. Então, os alunos já desde a primeira aula eu já falo para eles como vai ser a nossa rotina, como que vão ser as nossas aulas. Então, essa questão eu sei que eu faço bem, porque eu chego, faço a chamada, aí depois da chamada eu explico a atividade, nós vamos para o local, eles já sabem que chegando no local a gente faz uma roda para o nosso alongamento e lá eu só, digamos, "relembrando as regras do jogo ou da atividade, o que que tem que fazer"

e eles vão lá e fazem. Eles já, é incrível porque depois de um mês eles já sabem que é essa a minha rotina, sabem o que tem que fazer durante as aulas, então é bem tranquilo. (P3 – Entrada)

Também tranquilo. Tem uma dinâmica, faço a chamada, todos descem juntos, vamos pro espaço, lá conversamos sobre a atividade, executamos a atividade, no final, 5 minutos antes saímos, água, banheiro, volta pra sala. (P10 – Renovação)

Os professores do ciclo de afirmação e diversificação, além de utilizarem a rotina de sala de aula similar aos professores do ciclo de entrada, relataram que também utilizam rotina de planejamento, podendo ser a ideia de construir o planejamento das aulas com os alunos ou de usar o mesmo como base para os próximos caminhos de intervenção profissional.

Isso é um processo desde o primeiro dia, as primeiras aulas geralmente são conversas e eu não coloco regras, eu coloco combinados, a gente escreve, eu faço grupos, eles me ajudam a construir isso, para uma ideia de criação coletiva, as vezes quando são as crianças menores eles mesmos dizem “prof., fulano não está respeitando o nosso combinado e agora?” então eu acho que a partir do momento que isso é um entendimento nosso, um acordo, quando alguém não cumpre a parte do acordo isso incomoda e eles mesmo ajudam e falam “não está certo” e eu trabalho muito com a questão coletiva mesmo se tem alguém errado vamos parar, vamos conversar, vamos ver o que aconteceu, então eles entendem muito essa questão coletiva mesmo. (P7 – Afirmação e Diversificação)

Muito bem, eu acho que por causa do planejamento né. Eu gosto bastante de planejar e isso ajuda a manter as minhas rotinas no caminho certo. (P9 – Afirmação e Diversificação)

O ciclo de maturidade foi o único que apontou uma estratégia diferente em relação aos outros, a rotina de comportamento dos alunos foi destacada por um dos professores do ciclo, o outro professor relatou que estabelece rotinas de sala de aula apenas para controle da frequência dos alunos e, também, quando verifica que é necessário, do contrário o professor prefere não estabelecer padrões de rotinas, permitindo a autonomia e liberdade dos alunos.

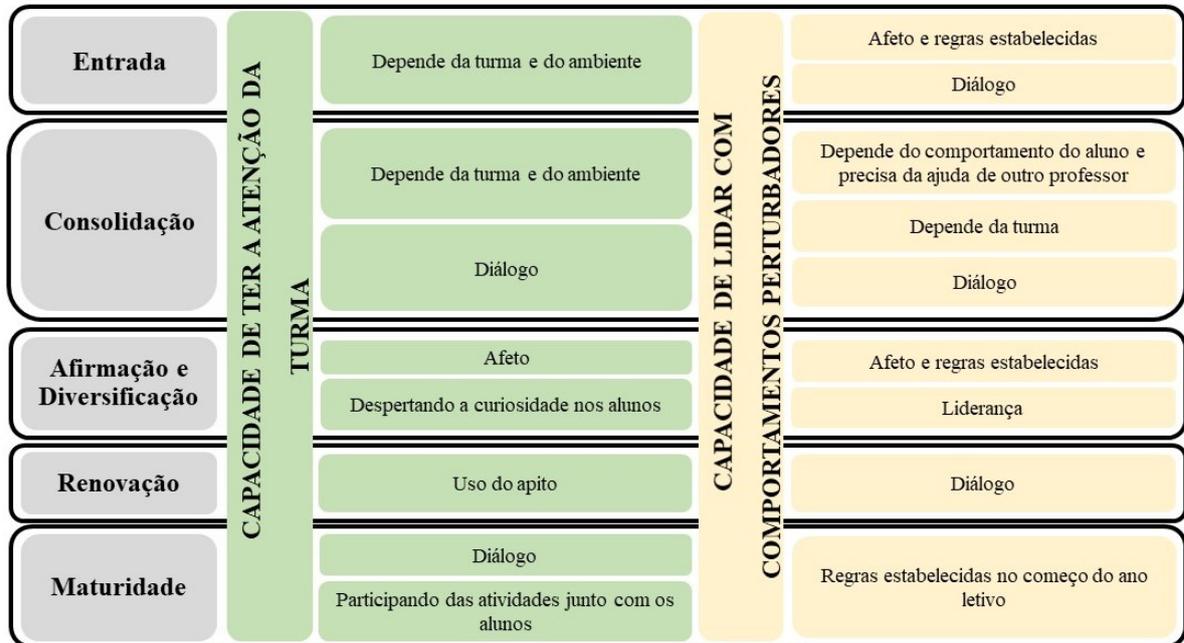
Eu não tenho problemas em manter rotinas para que as atividades aconteçam de maneira tranquila. Desde o primeiro dia eles já conhecem as normas da disciplina e eu não tenho problemas com isso. (P5 – Maturidade)

Eu não gosto de rotinas, mas quando eu preciso eu imponho rotinas, a chamada é uma rotina que eu imponho, lá na hora de eu explicar a atividade é uma rotina que eu imponho entendeu? É voz de comando. (P1 – Maturidade)

Da mesma forma que as categorias anteriores, a capacidade de ter atenção da turma e de lidar com comportamentos perturbadores (Figura 8) não apresentou uma ordem ao longo dos

ciclos da carreira e ambas as categorias apresentaram diversos elementos, podendo ter mais de um fator percebido dentro do mesmo ciclo.

Figura 8 - Capacidade de ter a atenção da turma e de lidar com comportamentos perturbadores



Fonte: dados do estudo.

Capacidade de ter atenção da turma

Nesta categoria foi possível perceber que os professores procuram variar as suas estratégias para ter atenção da turma. Os professores dos ciclos iniciais (entrada e consolidação) relataram que as estratégias para se sentirem capazes de ter atenção da turma dependem da turma e do ambiente.

Ai a gente entra em um ponto que é a turma, na verdade. Porque a gente as vezes entra com a mesma metodologia em várias turmas e cada turma vai reagir de uma forma diferente, eu já me deparei com turmas que eu fiquei o ano inteiro mudando estratégia e não consegui ter o controle daquela turma, ter a atenção daquela turma, exatamente pelos alunos, então não era só na minha disciplina que eles realmente estragavam a aula, atrapalhavam o andamento, eram em várias. Então eram problemas de família, problemas de comportamento, problemas de diagnostico dessas crianças, desses adolescentes, então assim, uma turma que eu possa tranquilo dar aula, que vá ter um dia ruim, vai ter outro, pra mim é 100% mesmo, agora turmas que eu tenho muitos alunos que atrapalham ai entra uma dificuldade que é estar mudando de estratégia o tempo todo, tendo que estar puxando bilhete na agenda, puxando a presença dos pais na escola, puxando a diretora para vir conversar com a turma, porque realmente assim são casos excepcionais que vem a acontecer e que te pegam de surpresa e que muitas vezes te derrubam como profissional porque tu vai ter 10 alunos pra 20 que vão conseguir destruir a aula, sendo sincera (P6 – Entrada).

Então, é porque eu penso assim: depende muito da turma. Tem turmas em que eu conseguia conduzir muito bem, tinham outras turmas que eu percebia que eu saia frustrada da aula, que "Meu deus, não consegui fazer o que eu queria", mas assim, no

geral, é do pouco para o muito que eu posso falar? eu acho que eu estou mais no intermediário (P3 – Entrada).

Isso é relativo, assim, né? Porque depende da turma. Mas de uma forma geral, eu acho que ainda tá melhor do que há 9 anos atrás, né? ((risos)) 9-8 anos atrás (P8 – Consolidação).

Seria de 1 a 10? Porque eu acho que é bem difícil dizer no geral, porque depende muito de turma para turma, então eu me sinto capaz, eu acho que todo professor já nasce professor, já nasce capaz de dominar uma turma, vamos dizer assim dominar entre aspas, não são animais (risos), são crianças. Mas assim, de ter um certo domínio eu acho que é um dom da profissão de quem segue essa profissão, é claro que pode ser aperfeiçoado, um dom ao longo dos anos vai melhorando, primeiro lá de carreira tu acaba patinando um pouco, mas depois tu vai aprendendo a lidar com situações que aparecem no meio da aula, mas eu acho que varia muito, tem turmas que eu tenho bastante dificuldade, eu trabalho com aulas em diferentes contextos sociais, então isso influencia (P2 – Consolidação).

Eu me sinto capaz, mas não me sinto muito capaz, por quê? Porque depende muito do contexto, depende muito da turma, depende muito do lugar que está sendo feito a EDF (P4 – Consolidação).

Outra estratégia percebida foi a utilização do diálogo como ferramenta para se ter a atenção da turma, cuja crença foi destacada pelos professores dos ciclos de consolidação e maturidade.

Depois de sempre chamar essa criança que bagunçou e que acabou a aula eu chamo para conversar, porque como eu te falei, muitas vezes e a maioria das vezes como eu te falei devido ao contexto social que a gente trabalha o grito não funciona, pode funcionar momentaneamente para acalmar a turma no geral, mas para essa criança não vai funcionar, vai precisar de um diálogo, alguém que olha no olho dele com carinho, que conversa, coisa que muitas vezes eles não tem em casa, em casa geralmente é só na briga, na agressão física e verbal assim. Eu tenho esse certo domínio, porém tem turmas é claro que eu vou sofrer no início e vai ser complicado, tu começa a deslanchar e começa a melhorar no meio do ano, acontece, acontece (P2 – Consolidação).

Sinto-me muito capaz. Não grito para dar voz de comando a respeito de uma atividade. Reúno todos e digo o que quero que façam. Paro quando for necessário. Corrijo de maneira genérica sem destacar o erro em um único aluno. Caso ainda não consigam entender, vou parando a aula e reunido quantas vezes forem necessárias. Depois vou fazendo as pontuações individuais com cada aluno, elogiando ou melhorando o movimento. Demonstro tudo que eu quero que os alunos realizem. Acredito ser importante demonstrar para dar segurança e melhor compreensão do que você deseja dos alunos. (P5 – Maturidade)

Diferente das estratégias apontadas pelos professores dos ciclos anteriores, a professora do ciclo de renovação relata o uso do apito para se ter a atenção da turma. Por fim, a última estratégia adotada foi a participação nas atividades junto com os alunos, a qual foi destacada pelo professor do ciclo de maturidade.

Ah um apito né. Me sinto capaz, veio da criação dos filhos (P10 – Renovação).

Primeiro ano? Os caras loucos para brincar? 100% amigo (risos). Ainda mais quando eu digo para eles assim “você têm que pegar agora o professor”, aí eu saio correndo e imagina se alguém não corre, todo mundo quer brincar. 100%. (P1 – Maturidade)

Capacidade de lidar com comportamentos perturbadores

A capacidade de lidar com comportamentos perturbadores apresentou percepções variadas entre os professores dos ciclos iniciais (entrada e consolidação), ciclo intermediário (afirmação e diversificação) e ciclos finais (renovação e maturidade). Ressalta-se que o estabelecimento de regras e o diálogo foram as duas estratégias mais citadas e que estiveram presentes na maioria dos ciclos.

Os professores dos ciclos iniciais (entrada e consolidação) apontaram 4 estratégias, sendo o diálogo a única que se repete nestes dois ciclos. Para o ciclo de entrada ainda foi destacado o afeto e regras estabelecidas e para o ciclo de consolidação os professores destacaram que dependem tanto dos alunos e das turmas e que em algumas situações é necessária a ajuda de outros professores.

Muito, sigo minhas aulas de forma rígida, se divertindo e brincando nas horas certas. Aprendi construindo um equilíbrio com os alunos de brincadeira e respeito. Sabendo a hora de falar, corrigir e aproveitar a aula. (P6 – Entrada)

Olha, eu acho que eu lido de uma certa forma bem, assim, porque eu primeiro já converso com os alunos muito, por isso que eu gosto dessa questão do ensino fundamental um e dois, porque eles já são um pouco maiores e daí eu consigo conversar mais com eles, então, estabelecer esse diálogo com eles antes de qualquer coisa para mim é fundamental e quando eu percebo que tem certos comportamentos que incomodam durante as aulas, eu converso diretamente e individualmente com aquele aluno e se eu percebo que não está dando certo na conversa, daí ligamos para a coordenação. Então, é isso, eu falo com a coordenação, falo com a diretora e esses alunos são direcionados para a supervisão. (P3 – Entrada)

Eu acho que o diálogo também é muito importante para poder refletir “porque você fez isso, para que falar assim com a professora”, então conversar com bastante calma depois, então a escola também tem que ter um apoio em relação a isso, porque se der continuidade nesse tipo de comportamento tem que ser levado até a direção, coordenação, para fazer uma conversa com os pais, os responsáveis dessa criança para que eles entendam né a importância do professor, a importância da escola e que esse tipo de comportamento só vai prejudicar a eles mesmo, que eles vão deixar de aprender muita coisa se eles continuarem com esse tipo de comportamento. Eu acho que é esse tipo de conduta. (P2 – Consolidação)

Ele vai variar, mas eu diria que eu me sinto capaz, assim. Isso eu acho que eu consigo, porque, claro, eu sou professora, eu sou efetiva na mesma escola, as turmas que, por exemplo, 7ª... a primeira turma que eu dei aula lá tá no 7º ano, então de uma forma geral, a maioria dos alunos já tão acostumados com a minha rotina, então eu acho que isso facilita muito. E isso depende um pouco, às vezes tem turmas que a professora

regente não tem, assim, uma rotina de atenção com eles muito forte e isso geralmente faz com que na educação física seja um pouco mais difícil também de construir (P8 – Consolidação)

Olha tem turmas e turmas, mas quando tem turmas que tem aquele aluno muito hiperativo, eu não sou tão capaz de ter o controle da turma não, sozinho não, eu preciso de ajuda das professoras ali para controlar. Se eu não tiver uma professora junto comigo, muitas das minhas atividades as vezes eu não conseguiria fazer da melhor forma possível, porque as crianças elas são muito ativas e as vezes esperar em uma atividade da EDF para elas é muito difícil, então sempre preciso de ajuda de uma professora ali para controlar as crianças, para ajudar a estar ali junto, porque a EDF 90% das minhas atividades são em um espaço aberto e as crianças ficam as vezes a manhã inteira dentro da sala e quando elas vão para a EDF elas se sentem livres, então elas querem correr, então nessa turma eu tenho muita dificuldade, porque eu não tive formação para isso, aí muitos casos eu sinto muito a falta da formação na graduação que eu poderia ter tido educação infantil e também disciplinas para a educação especial, então nesses casos eu não me sinto capaz de ter o controle. (P4 – Consolidação)

Similar aos ciclos de entrada, os professores do ciclo de afirmação e diversificação também apontaram o afeto e as regras estabelecidas. Outra estratégia citada é a atitude de liderança do professor e não o autoritarismo, esta percepção não foi destacada por professores dos demais ciclos.

Comportamento eu acho que ainda é uma questão tranquila para mim, porque criança só vai com criança agitada, criança tem a EDF como possibilidade de sair da cadeira, de sair da sala, então as vezes isso é liberdade. Único espaço do dia que a criança tem para sociabilizar, para brincar, para interagir é esse. Assim, eu sou professora bagunceira, aquela que chega na porta e eles dizem “eba, chegou a EDF”. Mas é uma bagunça produtiva, não é uma bagunça “desprodutiva”, porque isso faz parte tanto desse vínculo com eles e assim questão comportamental a gente vai pelos combinados, então eu vou com muito afeto, muito carinho botando as minhas regras também, a gente vai sorrindo, vai falando e vai puxando a orelha, o comportamento é tranquilo (P7 – Afirmação e Diversificação)

Certo. Eu acho que eu lido bem com isso, eu pensando agora lá atrás eu acho que no início era mais difícil, mas eu acho não por uma visão autoritária, mas por uma visão de liderança e de fazer com que eles confiem em mim, né. Então acho que eu estando confiante e passando essa confiança pra eles num tom de liderança né não de autoridade, eu acho que a gente consegue lidar melhor com essas situações e eu vejo que no início eu penava um pouco mais pra lidar com isso e hoje é mais tranquilo (P9 – Afirmação e Diversificação).

Os professores dos ciclos finais da carreira docente apresentaram estratégias similares aos ciclos iniciais, sendo que o ciclo de renovação apontou o diálogo como estratégia e o ciclo de maturidade apresentou as regras estabelecidas no começo do ano letivo.

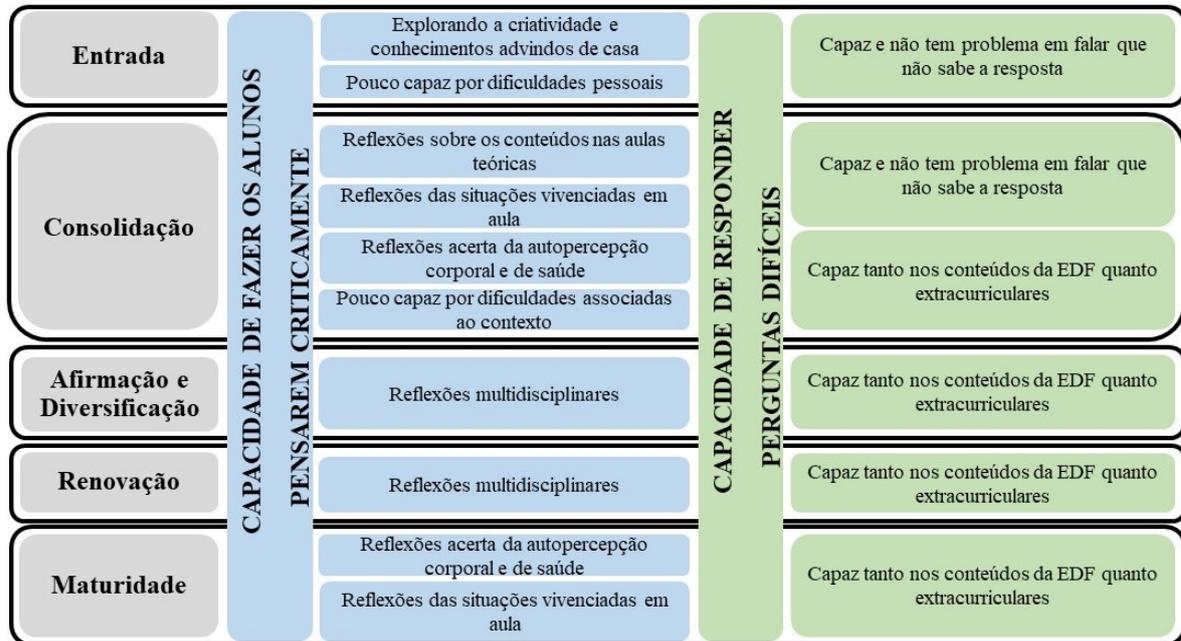
Capaz. Ai a gente conversa, chama o amiguinho e conversa. (P10 - Renovação)

Para mim foi um processo de tentativas de acertos e erros. Hoje não tenho problemas em relação ao comportamento dos alunos durante a minha aula. Alguns colegas

interiorizam e praticam de uma maneira e outros de outra. Como disse anteriormente, deixo bem claro na primeira semana de aula tudo o que eu espero deles e o que eles podem esperar de mim. Exponho quais são as regras de conduta durante a minha aula e o que pode acontecer caso o bom andamento seja afetado. Claro que compreendo que são crianças e adolescentes e que tendem a agir por impulsos. Tudo é uma questão de tempo para se adequarem. Alguns alunos demoram mais que outros. Existem flexibilizações, mas são poucas. Costumo chamar a atenção para advertir não mais que duas vezes. Para que eu tenha o resultado que desejo com uma turma de 35 a 40 alunos devo ter controle do que eles devem fazer, mesmo que eles não percebam isso. Para eles é mais um processo de adaptação às estratégias de “outro professor” dentre todos os outros de todas as outras disciplinas. Claro que não dará certo em todas as aulas de uma mesma turma. Em algumas das vezes este adolescente está tão perdido, por não ter uma orientação familiar adequada, que a única maneira dele pedir ajuda ou se fazer notar é por meio destes comportamentos que você denominou de difíceis ou perturbadores. Elogiar como forma de recompensa por uma atividade ou trabalho bem feito é sempre importante e deve ser empregado. (P5 - Maturidade)

As categorias de capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente e de responder perguntas difíceis se apresentaram de forma distinta (Figura 9), onde para a primeira os professores se viram capazes de fazer os alunos pensarem criticamente de diferentes formas nos diferentes ciclos, já a categoria de responder a perguntas difíceis apresentou maior similaridade entre os ciclos e com apenas dois fatores de autopercepção de capacidade.

Figura 9 - Capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente e de responder perguntas difíceis



Fonte: Dados do estudo.

Capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente

Esta categoria apresentou diversos fatores que estão atrelados a capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente. Apesar da diversidade, os professores dos ciclos iniciais apontaram como similaridade a percepção de serem pouco capazes tanto por questões pessoais quanto por dificuldades associadas ao contexto. Em contrapartida, em ambos os ciclos os demais professores apresentaram outras formas de fazer os alunos pensarem criticamente, sendo que para o ciclo de entrada foi apontada a exploração da criatividade e dos conhecimentos advindos de casa. Para os professores do ciclo de consolidação, os estímulos ao pensamento crítico são advindos de reflexões sobre os conteúdos nas aulas teóricas, de reflexões das situações vivenciadas em aula e das reflexões acerca da autopercepção corporal e de saúde.

Eu acho que nessa questão eu me sinto de pouco para médio, assim, capaz, porque para mim são poucos os, eu sinto que se eu consigo ter um diálogo crítico com algumas pessoas, eu consigo fazer com que os alunos também consigam pensar criticamente sobre um certo assunto. E, digamos, nesse período em que eu tenho que planejar a aula, eu não consigo conversar com professores da minha área para que a gente possa pegar e planejar juntos alguma questão que possa levar para vida deles e que possa pensar, sabe? Porque eles também têm os problemas deles, os planejamentos deles e então eu não me sinto muito capaz em relação a isso. Mas, eu tento. Eu tento pegar, depois que a gente já conheceu os alunos, conhecer talvez a vivência deles, a realidade em que eles vivem, eu tento trazer isso para dentro da sala de aula (P3 – Entrada).

Olha, vou dizer que isso eu acho que eu não sou tão capaz assim. A minha escola, a gente tem muita dificuldade, assim. Dificuldade de leitura, dificuldade até mesmo dos alunos se expressarem, assim, e não tô julgando eles, porque eu quando era aluna, eu não abria a boca dentro da sala ((risos)), mas é muito difícil, assim, né, apesar de que eu abordo esporte adaptado, trago questões de gênero, trago questão étnico racial pra sala. Com os anos finais isso acaba sendo mais fácil, né? Mas a questão deles pensarem criticamente, eu acho que tem muito a ver com perguntas, né? Você fazer pergunta, instigar, fazer com eles... mas eu confesso que lá isso é muito devagar, assim, de uma forma geral, a escola tem uma característica de... os professores comentam dos alunos serem bem apáticos mesmo, da comunidade, assim, ser um pouco devagar e aí eu acho que isso eu não consigo ainda evoluir muito (P8 – Consolidação).

Eu me sinto muito capaz de fazer eles pensarem criticamente, eu proponho muitas coisas que eles tem que utilizar a criatividade, que eles tem que explorar os conhecimentos que eles trazem de casa. Entretanto, as vezes o retorno não é o que a gente espera, a gente se decepciona, mas a gente consegue atingir alguns alunos (P6 – Entrada).

Nossa, pena que eu não olhei essa pergunta antes (risos). Isso é muito difícil, eu acho que eu sou uma professora que eu gosto muito da teoria, isso é uma vantagem, porque a partir do momento que eu dou uma teoria antes de ir para a quadra ajuda eles a refletirem o porque que eles estão fazendo aquela prática, porque que vai ser importante fazer o alongamento, quais os benefícios, porque que tem que fazer antes de começar o jogo, porque que eu tenho que fazer o pré jogo, porque que eu tenho que fazer os exercícios de fundamento daquela modalidade, para que? Então eu explico tudo isso em sala de aula, então eu gosto muito da teoria, eu acho que ela é muito necessária para fazer essa reflexão crítica, para forçar eles a pensarem, porque como a EDF é muito prática, só quer fazer, não quer pensar (P2 – Consolidação).

eu acredito ser capaz em algumas atividades, algumas atividades de por exemplo, algum fato que acontece na turma de briga, sempre tentar trazer o porque estão brigando, será que é na briga que a gente vai se acertar? então eu consigo através de algumas coisas, alguns acontecimentos durante a aula de fazer eles pensarem criticamente para a gente tentar evoluir, desde a questão de por exemplo de menino e menina, sempre trago as atividades e eu não divido por meninos e meninas, eu sempre trago para todos fazerem, eu faço grupo misto, se eu vou fazer uma atividade que tem que correr até o cone e voltar, divide em dois grupos, eu jamais vou fazer grupo de meninas, jamais não, as vezes a gente faz porque as próprias meninas querem competir com as meninas, mas eu sempre começo a atividade misto, para ver que todo mundo é capaz, então as meninas também conseguem e os meninos também conseguem, mesmo que as vezes os meninos sejam mais rápidos, então eu consigo trazer alguns fatos que a gente vê, para as crianças também pensarem, desde a questão de cor, será que rosa é de menina? Então eu vou trazer o que eu vou percebendo que vai trazendo alguma coisa que eu posso despertar um lado crítico (P4 – Consolidação).

Na quadra eu faço? Faço. Então: “Ah, vamos correr, vamos pular”. Ok, ok. “Vamos...”. Lá com os pequenos isso pra ser um ponto inicial, né, não que isso vá ser o pensar criticamente dos alunos de 6 anos, 7 anos, mas tentar pensar sobre, né? Tentar pensar sobre. Então, ah, o que é que eu tô sentindo? O que é que tá acontecendo, né? Isso, ah, isso não é pensar criticamente, mas isso é um processo de desenvolvimento, né, pra lá na frente eles conseguirem pensar sobre o todo. Mas com os anos finais e enfim, os anos finais do 4º-5º ano, enfim, o trabalho é muito mais com materiais audiovisuais, então essa abordagem acaba ficando muito ligada a isso, por vou mostrar um filme, aí vamos pensar: “O que é que mostrou esse filme, o que é que vocês acharam?”. Então aí depende da abordagem, né? Pra mim isso ainda tá muito vinculado, mas eu tenho filmes também com os anos iniciais, né? Não que faça só com os anos finais. Então, por exemplo, questão de acessibilidade: “Ah, então vamos experimentar algumas questões de acessibilidade”. E aí o que é que aconteceu? E aí

até tu vincular eles, pô, por que é que a vaga é do deficiente? Por que existe uma vaga de deficiente? Por que eu não devo...? Né? Eu tento fazer isso sem dar a resposta, né? (P8 – Consolidação).

Diferente dos ciclos iniciais da carreira docente, os professores do ciclo de afirmação e diversificação e o ciclo de renovação apresentaram crenças similares a respeito da capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente, sendo esta capacidade atrelada a reflexões multidisciplinares.

Olha, eu acho que eu sempre busco esse olhar mais crítico que é algo bem próximo da minha própria visão da área, e uma crítica a EDF que eu tive que foi pouco crítica, pouco reflexiva e a gente discute tanto, a gente quer tanto fazer uma formação diferenciada, então como que a gente não vai atuar dessa forma? Eu vejo também que o perfil das crianças de quinto ano de hoje em dia não são as crianças que eu era a 10 anos atrás ou que eu fui. Então eu acho que também é pensar nessas pedagogias culturais, que estão no campo da sociedade que a escola está inserida nisso e que a EDF também precisa estar, então eu acho que a gente sempre busca pensar na EDF, no caráter multidisciplinar, pensar o corpo, pensar a prática, então eu acho que isso é algo bem que eu não consigo dissociar do que a gente faz e o que a gente pensa. (P7 – Afirmação e Diversificação)

Eu acho que não me sinto, eu me sinto capaz, não vou dizer assim “completamente capaz” porque isso também não depende só da gente, a gente expõe eles, agora o pensamento crítico a gente instiga daí o quão profundo vai ser esse pensamento crítico vai depender do interesse deles né, então eu acho que sou capaz, eu costumo buscar algumas formas desde a vamos trabalhar futebol, daí eles acham que vão lá “ah prof vai jogar bola o dia inteiro” daí no futebol eu trago pra eles sei lá tema polêmico pro futebol e daí divido a turma e a gente faz um julgamento, júri simulado de algum tema polêmico tipo “tecnologia na arbitragem” “mulheres ganhando salários x e homens ganhando 10 vezes x” daí eu pego esses temas e a gente vai pensar por exemplo um assunto que teoricamente de domínio ali da turma mas a gente vai pensar de uma forma mais crítica. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Capaz. A gente sempre solta um probleminha pra fazer eles pensarem né? (P10 – Renovação)

Similarmente ao ciclo de consolidação, os professores do ciclo de maturidade perceberam a capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente de duas formas, nomeadamente por meio das reflexões acerca da autopercepção corporal e de saúde e das reflexões das situações vivenciadas em aula.

É no sentido de eu estar em um mundo e me reconhecer no mundo, ou seja, autoconsciência, saber o meu papel no mundo, saber que eu estou ali. Em uma criança de 6 para 7 anos como é que tu consegues trabalhar isso? Como é que tu consegues trabalhar isso? Em primeiro lugar tu tens que trabalhar um vamos dizer um embrião da autoconsciência, um embrião do pensamento crítico fazendo com que ela se perceba né. Então o primeiro estágio do pensamento crítico nessa faixa etária é uma coisa muito mais corporal mesmo, do corpo mesmo. Fazer com que ela... primeiro eu penso muito nisso assim, a criança ela tem que se reconhecer, ela tem que se sentir, ela tem que se avaliar e como é que essa criança vai ver, não adianta tu querer que ela

tenha o pensamento abstrato, subjetivo e questões... Não, ela vai ter que fazer essa auto avaliação no nível dela, ou seja, físico, corporal mesmo, como é que ela está se movimentando (P1 – Maturidade)

Quando o tempo de aula permite a problematização, ela ocorre. Confesso, entretanto, que ocorrem poucas vezes. Em situações pontuais como bullying de confrontos de opiniões entre eles. Por exemplo: quando se comenta que o tênis de um amigo é melhor do que do outro. Abordamos o tema questionando ao grupo se realmente o referido tênis é realmente bom e influencia a performance de quem o usa ou dizer que ele é “bom” seria apenas uma de aumentar as vendas do tênis. Será que todos têm condições financeiras de comprar o tênis dito “bom”? Os 45 minutos de duração de uma aula de Educação Física ficam reduzidos a 25 minutos efetivos de aula. O restante do tempo é dedicado à troca de uniforme para a aula prática, deslocamento para quadra, explicação da atividade, pausa para beber água, deixa-los calmos para então retornarem para a sala de aula com o uniforme novamente trocado antes de tocar o sinal para a próxima aula. Nesse sentido é que justifico o pouco tempo dedicado a desenvolver a criticidade dos alunos. Como disse anteriormente apenas em situações pontuais. (P5 – Maturidade)

Capacidade de responder perguntas difíceis

Diferente das categorias citadas anteriormente, a capacidade de responder perguntas difíceis apresentou determinada similaridade em alguns ciclos. Os professores dos ciclos iniciais relataram que se percebem capazes de responder as perguntas ao mesmo tempo que não sentem problema em falar que não sabem a resposta. Além do fator em comum, os professores do ciclo de consolidação relataram que se sentem capazes tanto nos conteúdos da EDF quanto extracurriculares.

Eu me sinto preparada devido ao fato de eu estudar o conteúdo que eu vou ministrar para os alunos, mas sempre acontece, é normal do aluno querer te desafiar, querer te perguntar uma coisa sem pé nem cabeça e tu se depara com a situação de opa, calma aí que esse aí eu não sei mas eu vou ter que ir atrás pra te responder. E muito engraçado, porque quando eles perguntam e eu não sei, eu faço questão de anotar e na outra aula trazer a resposta e eles falam “prof. tu realmente foi pesquisar isso mesmo?”, as vezes é uma coisa boba, mas eu vou atrás, porque isso mostra que eu tenho interesse neles, isso mostra que eu to indo atrás por eles. (P6 – Entrada)

Olha, eu consigo responder bem, até porque eu deixo bem claro para eles que a todo momento eles vão aprender comigo e eu também vou aprender com eles. Então, se tiver alguma questão que eu não souber responder, eu sou bem franca e falo "Olha, eu vou pesquisar e na próxima aula eu trago a resposta e a gente discute mais sobre isso", então, eu sou bem de boa com relação a isso, eu não fico me martirizando não. (P3 – Entrada)

Eu acho que os alunos eles gostam muito quando o professor é extremamente sincero com eles, eles gostam muito disso, então tem momentos que eu não vou saber responder, então as vezes eles vão fazer uma pergunta, já aconteceu de eu dizer assim “a professora não sabe isso aí” e eles dizem “ué prof., você é professora de EDF, tem que saber tudo, tem que saber as regras” e eu digo “não, não tem que saber tudo, pergunta se a professora de matemática quanto é 262×4 e vê se ela vai responder bem rapidinho, não vai, as vezes ela vai fazer na calculadora, mesmo sendo professora de matemática”, aí eles “e agora prof.?” e eu digo “agora a professora vai pesquisar e na próxima aula eu vou responder para vocês”. Então assim, eu tento responder ao

máximo né as perguntas que eles fazem é claro, mas eu também não vou responder algo errado só para dizer que eu respondi (P2 – Consolidação)

Eu acho que eu consigo me sair bem, desde de pensando com bebês, lá no berçário, essa era uma dificuldade muito grande pra mim, os bebês de 6 meses a 1 ano para mim era muito difícil e eu vi que hoje eu consigo me sair muito bem e desde ali até com as crianças maiores, que elas já vem com perguntas prontas, com questões para eu resolver ali na hora na frente deles e eu vejo que eu consigo me sair bem, tanto nessa questão aí que eu falei de as vezes preconceito, meninos com “ela não pode fazer porque ela é menina”, então eu consigo ali e tal, fazer com que tudo ocorra bem dentro da minha aula. (P4 – Consolidação)

Os professores do ciclo de consolidação, afirmação e diversificação, renovação e maturidade da carreira apontaram que se sentem capazes de responder perguntas difíceis tanto sobre os conteúdos da EDF quanto a respeito de tópicos extracurriculares.

Quanto ao conteúdo é bem tranquilo, até gosto e estímulo que eles perguntem, a gente sabe que tem muita diversidade na sala de aula, as vezes um jogo, uma intervenção que pra a gente é simples para alguns alunos vai ser algo muito complexo e no momento que eu não entendo eu vou perder o interesse né, então eu respeito muito esses processos pedagógicos de primeiro o mais complexo para conseguir ter esse engajamento deles (P7 – Afirmação e Diversificação)

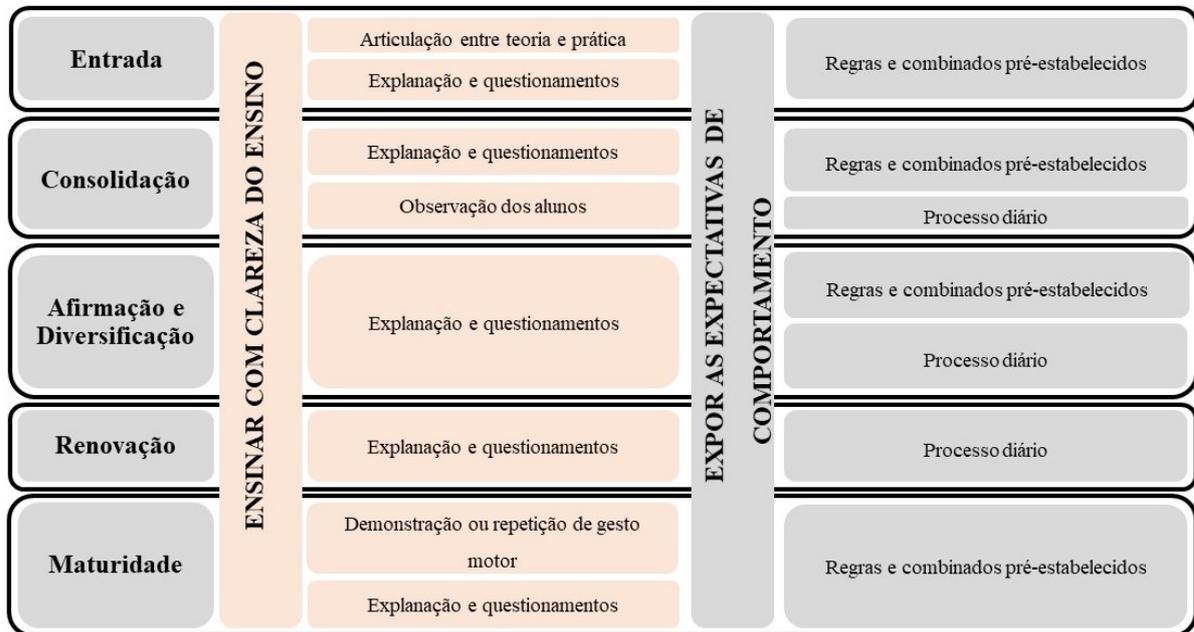
acho que da educação física eles são mais... acaba ficando no cotidiano então acho que é mais tranquilo responder né e respondo bem, detalho pra eles pra tirar bem aquela dificuldade né e as vezes isso é um gancho pra aprender alguma coisa, pra determinar o rumo da aula, então eu gosto de trabalhar muito com perguntas, eu pergunto pra eles, eu gosto desse... e em relação aos pessoais acontece muito na educação física né, normalmente de maneira mais individual, eles chegam “olha professora, eu to com determinado problema” e daí eles acabam se identificando com a gente e eles se abrem né e a gente tenta fazer os encaminhamentos necessários (P9 – Afirmação e Diversificação).

Tranquilo de responder (P10 – Renovação).

Em relação ao conteúdo eu não tenho nenhuma dificuldade com o conteúdo que eu devo ministrar. Caso desconheça o assunto abordado fora do conteúdo, darei minha opinião e direi para ele pesquisar a respeito do assunto que eu farei o mesmo. As questões pessoais são mais difíceis de serem respondidas. Isso, pessoal da vida deles. Não é raro encontrar aluno ou aluna que se mutila com cortes na pele. Que tem familiares que os agredem fisicamente, sexualmente ou verbalmente. Em alguns, tento alguma aproximação para posterior encaminhamento à orientação pedagógica da Escola que fará os devidos procedimentos (P5 – Maturidade).

A capacidade de ensinar com clareza e de expor as expectativas de comportamento em relação aos alunos diferentemente das categorias anteriores apresentaram um número menor de estratégias, variando pouco ao longo dos ciclos da carreira, além de terem fatores que se repetem em todos os ciclos (Figura 10).

Figura 10 - Capacidade de ensinar com clareza e de expor as expectativas de comportamento em relação aos alunos



Fonte: Dados do estudo.

Capacidade de ensinar com clareza

Ao contrário das outras categorias, esta foi a primeira a apresentar um fator que se repetiu em todos os ciclos da carreira (entrada, consolidação, estabilização, diversificação e última), a estratégia de explanação e questionamentos para se alcançar a clareza sobre o que está sendo ensinado.

Eu vejo que a forma que eu consigo perceber o que os alunos estão aprendendo é quando eu faço perguntas para eles e daí eles respondem aquilo que eu espero que eles respondam e também a questão, assim, porque toda aula eu sempre faço com eles para a gente relembrar o que a gente fez na nossa última aula, então, relembrando o que a gente fez na nossa última aula eu faço também novas perguntas e eles vão respondendo conforme o conteúdo o andamento da nossa aula. (P3 – Entrada)

Eu acho que eu consigo explicando, explicando bem ludicamente, porque são crianças pequenas e eu consigo perceber isso com eles nas atividades, fazendo as atividades, eu consigo ver que eles conseguem responder ao que eu tentei ou ao que eu explico para eles, então eu consigo ter esse feedback através do que eu... da melhor maneira possível, da forma mais clara explicar para eles, eu consigo ter esse retorno com eles fazendo a atividade. (P4 – Consolidação)

Consigo deixar claro né, a gente já começa indicando né “estamos trabalhando isso, esse é o conteúdo mas a gente quer alcançar esse tipo de habilidade ou de capacidade”, então eu acho que deixando claro pra eles, “ah parece que ta tão claro isso” nunca esta claro, sempre tem que falar, sempre tem que comunicar, na nossa prática parece que ta claro mas não ta, então tem que estar sempre falando, “esse é o nosso objetivo a gente vai por esse caminho aqui”, a gente vai deixando claro as coisas. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Dentro da minha prática docente sempre busco elaborar estratégias para obter sucesso nos objetivos de aprendizagem. Considero importante que os alunos saibam quais são as propostas a serem desenvolvidas. Os objetivos e o passo a passo do bimestre ou trimestre. Lógico que respeitando as individualidades sabemos que cada um irá desenvolver os saberes de forma diferente. E as avaliações servem para me trazer o retorno. Sobre o que estão efetivamente compreendendo daquilo que foi ensinado. (P7 – Afirmação e Diversificação)

Sim. Quando eu começo a questionar eles sobre o que eles estão aprendendo. Se ta indo de encontro com o interesse deles ou não. (P10 – Renovação)

Sim... Pois é, essa questão de explicar para criança o porquê que ela está aprendendo ou o motivo pelo qual eu estou ensinando eu não tenho tanta facilidade porque é primeiro ano, então eu trabalho muito essa ideia do brincar, vamos brincar, mas eu costumo muito dizer assim quando a gente está em uma brincadeira por exemplo, eu estico duas cordas assim e aí eu falo “isso aqui é um rio, está cheio de jacaré, vamos pular!” ou então as vezes eu entro no meio do rio e digo “agora eu sou o Jacaré, quem passar por aqui eu vou pegar”, eles tem que pular, aí em alguns momentos eu recorro a essa questão (P1 – Maturidade)

Além disso, os professores dos ciclos iniciais (entrada e consolidação) citaram outras duas estratégias, para o ciclo de entrada os professores citaram a articulação entre teoria e prática e os professores do ciclo de consolidação colocaram como estratégia a observação dos alunos.

Ok. Eu uso a estratégia do teórico-prático, eu acho que tu não consegues aprender só com o prático e também não consegue aprender 100% só com o teórico. Eu acredito que é um complemento dos dois e a EDF ela perdeu muito do teórico durante essa trajetória assim, é uma das realidades que a gente se depara. Eu vejo profissionais que hoje não se preocupam mais com o teórico e eu não, eu prefiro já ter essa atenção inicial na sala com os alunos. Esses conhecimentos eles vão se estruturando com o teórico-prático de acordo com as aulas. Então a minha percepção é no dia a dia, eu gosto muito mais de avaliar no dia a dia, ver a evolução dos alunos quanto ao meu conteúdo. Então o teórico eu consigo atenção de alguns e no prático eu vou conseguir a atenção de outros, geralmente que eu explico na sala, eu explico novamente na prática (P6 – Entrada)

Eu acho que a partir do momento que eles conseguem executar a atividade né, conseguem fazer aquele exercício, aquela brincadeira, conseguem entender eu consigo ver que eu transmiti de uma forma clara e objetiva e que eles conseguiram entender o que era para ser feito, a partir do momento que eu vejo que eles estão fazendo tudo errado, nada do jeito que eu pedi, então eu retorno, acho que o professor outra característica que tem que ter é estar acostumado a repetir 10 mil vezes a mesma coisa, então isso tem que ter paciência né, é natural e vai acontecer turmas que você vai precisar repetir a mesma atividade várias vezes, repetir quando eu digo é explicação né várias vezes para que eles tenham o entendimento, mas a partir do momento que eu sei que eles executaram de primeira exatamente o que eu expliquei eu vi que eu consegui atingir. (P2 – Consolidação)

Os professores do ciclo de maturidade relataram um fator diferente, além do que foi comum entre os professores de todos os ciclos, da demonstração ou repetição do gesto motor como estratégia para se ensinar com clareza.

Eu falo e demonstro várias vezes a mesma coisa. Até por conta daquela estratégia que tenho de parar a aula e reunir todos os alunos para fazer alguma correção ou incentivo. Acontece também que no final do período, você se sente mais cansando e pode não se fazer compreender totalmente. Assim, algo claro para mim pode se tornar mais difícil de ser compreendido na última aula do dia. (P5 – Maturidade).

Capacidade de expor as expectativas de comportamento

Assim como a categoria citada anteriormente, a capacidade de expor as expectativas de comportamento em relação aos alunos apresentou uma percepção semelhante entre os professores de diferentes ciclos. Para os três primeiros ciclos da carreira (entrada, consolidação, afirmação e diversificação) a estratégia de regras e combinados pré-estabelecidos foram comuns. Além disso, os professores dos ciclos de consolidação, afirmação e diversificação e renovação citaram que a capacidade de expor as expectativas de comportamento é um processo diário. Por fim, os professores do ciclo de maturidade citam as regras e os combinados pré-estabelecidos como estratégia.

Olha do comportamento eu bato muito nessa tecla das regras né. eu creio que com o diálogo tu vai fazendo essa criança entender, então a minha construção com eles é dia a dia, a minha expectativa pra aula de hoje é “a aula de hoje é aula de dança, então a prof. espera que no final a gente tenha aprendido essa sequencia coreográfica, a prof. espera que a gente aprenda hoje esse passinho aqui”, então eu deixo bem claro nessa parte teórica inicial o que vai ser a nossa aula e o que eu espero deles e quanto ao comportamento dai vai muito individual de cada aluno (P6 – Entrada)

Eu acho que eu consigo fazer com que eles entendam o que eu espero deles, assim, em questão de comportamento. Tanto porque, assim como eu já tinha falado para você antes, quando começo a dar aula eu já falo para eles o que eu espero deles, tanto em questão de participação quanto questão de comportamento. E daí eu já faço um ponto positivo para quem tem aquele tipo de comportamento que eu espero deles. Por exemplo, utilizar o uniforme adequado nas aulas de Educação Física, então, esse foi até um acordo que eu fiz no ano passado na escola que eu sempre tirava 0,5 de quem vinha com a roupa inadequada e a partir daí eu comecei a fazer esse acordo com eles e eles já começaram a vim com a roupa certinha que eu falava para eles virem para fazer a aula mesmo. (P3 – Entrada)

Eu deixo bem claro já desde o início o tipo de comportamento que é aceitável, o tipo de comportamento que complica a aula, que vai prejudicar a eles mesmo e não é só uma questão minha, não é porque a professora prefere trabalhar em uma turma quietinha e que todo mundo sente e seja um robô. Eu explico para eles que não é assim, que eles também têm que ter o pensamento crítico, que eles também tem que perguntar, eles também tem que questionar sempre, que quanto mais eles questionarem, mais eles aprenderem... Então eu explico com relação ao modo de que eles vão questionar o professor, a maneira de educação que eles vão lidar e isso a forma como eles vão falar. Então sempre pedir licença para falar, então eu deixo isso bem claro desde o início, já no começo, nas primeiras aulas já exponho as regras, como que vai funcionar o nosso andamento de aula, como que eles devem se comportar na sala de aula. Então eu acho que desde o começo, isso eu não deixo para que as coisas se desenvolvam e aconteçam no decorrer. As vezes alguns alunos eles têm uma certa dificuldade de ter esse tipo de comportamento e acaba que no decorrer eles vão aprendendo, mas eu deixo claro desde o início. (P2 – Consolidação)

Na verdade assim, a medida que a gente faz esses combinados eu acho que isso ajuda muito no processo, isso também foi uma coisa que eu fui aprendendo com o tempo, como é importante sempre deixar muito claro desde o início e é processo, é criar uma rotina, uma relação, eu acho que a partir do momento que desde o início tu deixas muito claro o que que é bacana, o que não é legal de fazer, esses combinados de convivência, que é uma convivência né, a partir do momento que tu trabalha desde o início eu acho que também vão incorporando. Os próprios alunos ajudam, eu acho que isso é bacana de falar, eles ajudam no processo, isso inclusive com os maiores, alunos dos anos finais, do ensino médio, eles mesmo falam “o meu, como assim, o que tu estas fazendo? Vamos lá!”, essa é a parceria. (P7 – Afirmação e Diversificação)

Sim, consigo, tanto que tem turmas que as professoras falam que a turma com a EDF é uma e com elas é outra, mas eu consigo chegar em uma turma que é uma turma entre aspas difícil de comportamento, é uma turma que tem muitas crianças que não conseguem esperar, são muito ativas e eu chego na sala as vezes dependendo da turma, eu faço uma rodinha no tapete na sala, explico aonde que a gente vai, por onde que a gente vai passar, que a gente vai passar pelas turmas e tem que ficar em silêncio se não vai atrapalhar as turmas que estão dentro das salas, concentradas, é um trabalho, não é na primeira vez que as crianças vão passar ali respeitando o silêncio até chegar no local, mas é um trabalho que eu consigo com o tempo fazer. (P4 – Consolidação)

Eu acho que sim, eu acho que fica claro, eu acho que fica tão claro e eu normalmente trabalho com o oitavo e nono ano, então eu pego eles dois anos seguidos, que quando eles chegam pra mim tem um estranhamento “nossa essa aula é diferente, essa professora é diferente, tem aula acontecendo aqui” e quando chega no nono ano eles já estão extremamente habituados as rotinas, o que que tem que fazer, as propostas, eles já estão no clima então é muito mais fácil o nono ano, porque eles já compreenderam como é que funciona, então acho que eu consigo deixar bem claro. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Sim, na rotina já coloco para eles também, o que eles precisam fazer para ajudar com que a aula aconteça. (P10 – Renovação)

Consigo, consigo deixar bem claro. Até por conta de todos os avisos que acontecem antes de se iniciarem as aulas propriamente ditas. Então eu fico uma semana toda em sala de aula orientando como é que vai funcionar o andar da carruagem e eles percebem durante a aula que realmente aquilo que eu falei eu vou cumprir. Assim como eu espero que eles também cumpram (Hudson – 5º ciclo)

A capacidade de fazer com que os alunos acreditem que possam realizar as atividades, a capacidade de explicar/propor um exemplo alternativo e a capacidade de melhorar a compreensão de um aluno com dificuldade foram categorias que apresentaram similaridade entre as percepções dos professores (Figura 11).

Figura 11 - Capacidade de fazer com que os alunos acreditem que possam realizar as atividades, de explicar/propor um exemplo alternativo e de melhorar a compreensão de um aluno com dificuldade

Entrada	FAZER COM QUE OS ALUNOS ACREDITEM QUE POSSAM REALIZAR AS ATIVIDADES	Adaptando a progressão das atividades da turma de acordo com a individualidade dos alunos	CAPACIDADE DE EXPLICAÇÃO OU EXEMPLO ALTERNATIVO	Explica quantas vezes forem necessárias	MELHORAR A COMPREENSÃO DE UM ALUNO COM DIFICULDADE	Não depende apenas do professor(a)
Consolidação		Respeitando a individualidade do aluno		Explicação do professor e utilização de um aluno como exemplo		É um processo diário
		Motivando		Explica quantas vezes forem necessárias		Feedback de acordo com a individualidade dos alunos
		Incentivo associado ao contexto da turma		Utilização de exemplos para além da sala de aula		
Afirmação e Diversificação		Respeitando a individualidade do aluno		Explica quantas vezes forem necessárias		É um processo diário
	Ressignificando os conteúdos da EDF	Fazer a atividade com o aluno e persistir na participação				
Renovação	Amizade com os alunos	Explica quantas vezes forem necessárias	É um processo diário			
Maturidade	Respeitando a individualidade do aluno	Explica quantas vezes forem necessárias	Fazer a atividade com o aluno e persistir na participação			
	Correções dos movimentos motores e incentivo verbal nas atividades		É um processo diário			

Fonte: Dados do estudo.

Capacidade de fazer com que os alunos acreditem que possam realizar bem as atividades

A percepção dos professores frente a esta capacidade apresentou similaridade em relação a um fator, o respeito a individualidade dos alunos, cujos professores investigados que não citaram este fator foram os que se encontram no ciclo de renovação. Os professores dos ciclos iniciais ainda citaram a adaptação e progressão das atividades (ciclo de entrada), a motivação (ciclo de consolidação) e o incentivo associado ao contexto da turma (ciclo de consolidação). Já os professores do ciclo de afirmação e diversificação, além de mencionarem o fator em comum com todos, também citaram a resignificação dos conteúdos da EDF.

O grande problema é com os alunos que eles se acham incapazes, aí é um trabalho mental de dia a dia. Eu trabalho em uma sala de tatame e eu tenho alunos que tem o complexo de tirar o tênis por exemplo. Então eu tenho que mostrar pra aquele aluno que ele é capaz que não tem nada a ver aquilo, com chulé, com meia rasgada, com tênis velho, não tem problema nenhum. Então isso já vem surgindo desde essas coisas simples sabe? E mostrar que eles são capazes de fazer algo muitas vezes também tem a ver com nível de dificuldades das tuas atividades, então eu não tenho problema em começar do simples pro mais difícil, então eu pego esse aluno que tem dificuldade, só que eu não levo ele isoladamente, eu levo a turma inteira a experimentar o simples e a gente chegar n difícil e dizer pra eles “olha tu alcançou só o meio termo, sem problema nenhum, com a prática tu vai chegar ao nível mais alto”, “prof., encerrou esse conteúdo, eu não consegui chegar ao meu máximo”, infelizmente a EDF vai até uma certa etapa (P6 – Entrada)

Não, eu sempre penso que tem a finalidade da atividade, então se por exemplo, nessa da educação especial, eu sei que a atividade vai ajudar ela a ter mais equilíbrio, eu sei que é importante ela chegar depois de algumas aulas e conseguir passar pela corda até

o final, mas eu não fico tão focado que ela errou e sim que ela pode na próxima vez tentar sem pisar para fora por exemplo, ela pode fazer aquela atividade talvez errando agora, mas com o passar do tempo ela vai conseguir, eu dou essa chance... digamos assim eu não foco tanto no erro da criança e sim que ela pode melhorar, não é algo assim “tem que melhorar porque você errou”, eu tento mais ir por outro lado “você pode chegar até o final sem que o tubarão passe pelo o teu pé, entendeu? De uma maneira mais lúdica, de uma maneira que talvez a criança não se sinta derrotada digamos assim. Que aquilo faça ela terminar a atividade que eu tenho a intencionalidade diante daquela atividade. (P4 – Consolidação)

Eu acho que é porque, o realizar as atividades é aquela coisa do nível, do desenvolvimento individual de cada um, então acho que desde a, estimular coragem daquele que nunca fez nada, a se expor ali, já é uma grande coisa, então acho que bem, bastante bem. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Também tem uma questão né Vinícius, ninguém vai exceder uma atividade, ninguém vai fazer uma atividade que exceda a capacidade da criança. Eu não deixava nenhuma criança de fora, tinha criança que era bem resistente a fazer aquela atividade, eu fazia entrar e subir no negócio e ela atravessava e eu segurando ela pela cintura para ela se sentir desafiada e ver que ela podia fazer. Agora tem coisas que é impossível que as vezes tu não consegues mesmo. (P1 – Maturidade)

Sim. Sinto sim. Eu acredito que sempre motivando eles, então a partir do momento que eu estou sempre ali “vamos, você consegue”, esse tipo de motivação positiva né, feedback positivo vai fazer com que eles se sintam capazes de realizar aquela atividade. (P2 – Consolidação)

Assim, ó, eu estou num contexto que geralmente eu consigo fazer isso, então eu tenho turmas ali de 20 a 25 alunos, 26 alunos, né? Já tive turmas com 30-32, então eu acho que o número de alunos por turma me permite que eu consiga identificar esses casos pontualmente e incentivar. Dependendo da exigência da atividade talvez eu não consiga fazer isso, então se é uma atividade que eu tenho que ter uma ação mais constante talvez eu não consiga identificar esse ponto, né? Desse aluno que precisa de um incentivo maior, tá? Eu acho que isso é importante também. (P8 – Consolidação)

A mais isso é um processo né, a gente tenta, mas tem questões anteriores a nossa intervenção que são bem difíceis, são complicadas, então a gente vai na medida do possível tentar, é sempre uma tentativa, mas muitas vezes no período de um ano letivo a gente não consegue ressignificar todos os processos anteriores, alguns traumas, tem alunos que já vem traumatizados dizendo que odeiam a EDF e que não é bom em nada, quantos alunos eu já tive que “não sou bom em nada”. Eu digo “hoje nós vamos trabalhar o basquete” e eles “professora eu sou horrível no basquete”, eu digo “porque tu és horrível no basquete?” e eles “eu não consigo fazer uma cesta”, eu pergunto “basquete é só fazer cesta?”, vamos falar um pouco mais de basquete, vamos tentar outras atividades, deixa a cesta pra lá, cesta é só um pedaço, eu já fiz vários jogos de basquete que nenhum tinha o arremesso, nada, era um outro basquete e aí a gente vai ressignificando outras questões com eles né. (P7 – Afirmação e Diversificação)

A professora do ciclo de renovação, diferente dos demais, citou a estratégia de criar uma amizade com os alunos para fazer com que os alunos acreditem que possam realizar bem as atividades.

Tudo, faço tudo possível para que eles entendam isso. Sim, eu sempre penso que eu sou mais amiga, no momento da aula, pra que a aula aconteça, do que uma pessoa que esta ali passando conteúdo e não interessa o que mais. Tiveram alguns cursos esse ano

que veio ao encontro do que eu já pensava e eu fui criando essa relação. Até outro dia eu estava conversando com meu filho e eu já tive a época autoritária que eu falava e eles ouviam, eu já tive a época em que eles faziam e eu dava um corte e agora eu acho que rende melhor tendo essa troca. (P10 – Renovação)

Por fim, os professores do ciclo de maturidade citaram, além da categoria em comum com os demais professores, a correção dos movimentos motores e o incentivo verbal nas atividades como estratégia.

Sempre dou atenção e faço a correção, quando necessária, coletiva e individual. Palavras de incentivo e de confiança são estímulos necessários para a melhora da autoconfiança. Porém, não são suficientes se não houver a repetição do gesto motor. Maior repetição com correções pontuais, maior a possibilidade de realizar bem as atividades propostas. (P5 – Maturidade)

Capacidade de explicação ou exemplo alternativo

A maioria dos professores investigados relatou que se sente capaz de explicar ou apresentar exemplos alternativos, explicando quantas vezes forem necessárias para a compreensão dos alunos. Os professores que apresentaram diferentes crenças foram os do ciclo de consolidação.

Eu explico a atividade, aí se o aluno não entendeu eu tento explicar de outra forma e dar outros exemplos para ele. E se os alunos ainda não conseguirem entender, daí eu utilizo de outras formas, como por exemplo, o quadro está ali para a gente usar em cada sala, daí eu desenho, faço alguma coisa, ou então eu chamo um aluno para participar comigo, digamos, da explicação, e "Ah, vamos fazer aqui uma encenação", digamos, então eu sempre chamo um aluno ou outro. Eu tento sempre buscar alternativas e formas diferentes de demonstrar para os alunos como que a atividade teria que ocorrer. E daí, não sei se isso faz parte da pergunta, mas eu também peço que em relação aquela atividade e aquele conteúdo, eu peço alguns exemplos para os alunos: o que eles poderiam modificar na atividade daquilo que eu estou propondo para eles, então, eles trazem ideias diferente e novas, assim, e é bem bacana. (P3 – Entrada)

Tentar várias vezes né, repetir, repetição é muito importante na EDF, fazer várias vezes o mesmo movimento, várias vezes a mesma atividade, apesar de as vezes soar chato para os alunos, mas é necessário para que eles consigam aprender, então eu acho que a repetição e buscar exemplos dentro da própria sala de aula onde tem um que sabe ou outro e depois na sala eu dou exemplo de pessoas que fazem e tal, eu acho que nesse sentido. (P2 – Consolidação)

A gente procura trazer outras formas de falar, outras formas de demonstrar, acho que isso é bem processual, as vezes uma explicação que deu certo em uma turma com outra tu já tens que modificar completamente (P7 – Afirmação e Diversificação)

A gente sempre dá um jeito. A adaptação na educação física acho que é, que a gente ta sempre adaptando a gente ta sempre contornando, eu acho que bastante bem assim. Quando acontece, eu acho que é mais pontual, é difícil ser geral assim mas a gente consegue aplicar de outras formas né, a gente tem o movimento, a gente explica falando, visual, a gente desenha o que precisar. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Sim, sim. Consigo fazer bem. Quantas vezes forem necessárias. (P10 – Renovação)

O professor ele tem que ir sempre com coringas na manga. Percebeu que não está dando certo. Pare explique novamente. Continua não funcionando, troque a atividade tantas vezes forem necessárias. Existem alunos que não conseguem focar naquilo que você tenta explicar, por diversos fatores: não gostam da aula de Educação Física, não se sentem bem e por aí vai. Num exemplo com modalidade esportiva, procuro usar como estratégia diminuir os espaços de jogo e diminuir também a quantidade de jogadores em cada um destes espaços mostrando que assim ele terá mais oportunidades para tocar na bola e conseqüentemente participar do jogo. Quando se trata de uma aula de ginástica localizada num circuit training, eu repito os primeiros movimentos junto com ele. Numa brincadeira de “taco”, eu mostro a maneira correta de segurar o taco e se posicionar para defender a “casinha”. (P5 – Maturidade)

Diferentemente dos professores dos ciclos citados anteriormente, os professores do ciclo de consolidação foram aqueles que apresentaram crenças diferentes dos demais, nomeadamente a utilização de um aluno como exemplo e de exemplos para além da sala de aula.

Eu acho que além da repetição, de repetir o que que é aquele determinado conteúdo. Exemplos também a gente pode dar motivacionais, se eles dizem assim “não vou conseguir fazer tal coisa”, aí eu digo que eu tenho... eu sempre procuro exemplos da minha própria vida ou de pessoas que eu tenha em volta que são mais próximas deles que eles podem acreditar né “tenho uma amiga que perdeu a perna lá na curva lá do centro e ela é uma atleta de ponta, então ela consegue e tal e a professora de vocês não fazia nada, hoje ela faz várias maratonas”., então nesse sentido assim de estar trazendo exemplos da vida real para eles para evidenciar que eles podem aquela modalidade. (P2 – Consolidação)

Eu acho que muito bem, eu sempre tento fazer de outra maneira, de outra forma que a criança consiga fazer a atividade, que ela consiga compreender, eu explico de volta. O que eu uso muito nas minhas aulas é sempre tem aqueles alunos que são um pouquinho mais avançados, então eu começo a atividade com eles fazendo para as crianças observarem e a partir disso eles conseguem compreender melhor do que só eu explicando como seria por exemplo aquela atividade (P4 – Consolidação)

Por exemplo, na ginástica, que é algo que eu tenho... acrobática, que é algo que eu tenho dificuldade, se tem algum aluno de outra turma que sabe fazer um determinado movimento que eu quero que eles vejam, bato lá na porta: “Professora, me empresta o fulano ou a fulana”. Que eu já vi fazendo o movimento, faz tecnicamente bem, pego pra mostrar, então isso, eu diria que é uma estratégia, assim, que eu posso, que eu utilizo, né? (P8 – Consolidação)

Capacidade de melhorar a compreensão de um aluno com dificuldade

Para esta categoria é possível identificar uma certa semelhança entre as percepções dos professores, tendo uma crença que segue do ciclo de consolidação até o ciclo de maturidade (processo diário).

Pelas experiências que eu tive, eu consigo, eu consigo as vezes não no mesmo dia, as vezes não no mesmo mês, mas com o passar do tempo eu consigo fazer com que a criança tenha a confiança em mim, eu acho que primeiro na educação infantil eles tem

que ter a confiança no professor, então se eu sou um professor que eu vou passar uma confiança para ele e que talvez ele vá ter durante as aulas de EDF ter essa autonomia de crescimento, de não é pra ser tão obrigatório, tão impositivo “você tem que correr 3 voltas e voltar pegar o cone e terminar”, se você conseguir essa semana fazer um pouquinho e na próxima semana fazer um pouquinho, é com isso que eu vejo que eu tenho essa respaldo de fazer com que todas as crianças façam a atividade física, façam a EDF, consigam fazer aquele exercício, aquela atividade, aquela brincadeira. (P4 – Consolidação)

É processo, eu acho que muitas vezes o desinteresse, pelo menos nas minhas experiências que tive, muitas vezes o aluno com desinteresse o maior problema não está na EDF em específico geralmente é um desinteresse em geral e normalmente tem a ver com outras relações assim fora da escola, todo um processo com a família, com algum processo da própria questão da adolescência. então por isso que a gente tem que ter esse olhar atento e criar esse vínculo com a turma, entender esse perfil, por isso que é importante participar desse processo. São coisas que talvez o começo a gente não veja, passa batido, mas depois com o tempo, por isso eu acho que o tempo é o diferencial também, com o tempo você vai identificando. (P7 – Afirmção e Diversificação)

Eu vou atrás dele até o último, é um processo. (P10 – Renovação)

No caso do gesto motor de uma determinada modalidade esportiva, ele não vai para uma segunda etapa sem ter praticado mais ou aprimorado a anterior. Eu pergunto se ele já se sente seguro para fazer a progressão do gesto, ir para uma etapa mais difícil. Gesto motor é repetição. Assim procuro explicar que sem executar várias vezes ele não irá melhorar o seu movimento. É como na escrita. Para escrever bem, você deve praticar a leitura e a escrita. O aluno deve compreender que ele não está fracassando porque outro faz melhor que ele. Ele deve sim perceber o quanto ele melhorou em relação ao que executava antes para o que faz agora. Desde que iniciei minha carreira, este é o meu objetivo em toda a aula. (P5 – Maturidade)

Os professores do ciclo de entrada relataram que esta melhora do aluno com dificuldade não depende apenas do professor(a), já o que se difere entre estes dois ciclos é que no ciclo de consolidação os professores colocam que esta melhora na compreensão é um processo diário e procuram fornecer feedback de acordo com a individualidade dos alunos.

E vem a acontecer, como eu te falei, que busco sentar, estudar e buscar alternativas pra trazer essa criança pra aula, pra mostrar pra ela que a aula é interessante, pra agregar algo para a vida dela, só que se essa criança se recusa, se ela tem uma realidade de vida que é complicada, é uma coisa que vai além de mim e eu entendo isso também até o certo ponto que eu posso chegar para também não levar isso pra casa, porque se tu ficar pensando na realidade de que aluno teu tem depois das 17 horas você se sente incapaz, se sente fraca, tu vais realmente se perder nesse mundo se preocupando com os outros, então eu sei até onde que vai o meu limite. (P6 – Entrada)

Eu entendo assim, nós não vamos gostar de tudo, eu tenho aluno que não gosta da educação física e aí eu converso com ele, eu tento puxar uma coisa, assim, que ele gosta, que... e realmente eu não consigo, porque ele não gosta mesmo. Então assim, ah, mas ele gosta de ficar em casa no computador e só isso e ele também não se sente capaz e aí eu tento, estímulo, falo: “Não, vai, tenta”. Ele até pode fazer, mas eu percebo que eu não vou conseguir realmente fazer com que ele sinta um brilho nos olhos e goste do que ele tá fazendo. “Ah, então tudo bem, então vamos entrar agora em jogos eletrônicos, então vamos fazer uma adaptação de um jogo”. Mesmo assim não rola, e mesmo que ele goste de jogo, eu acho que esse é o principal desafio, assim.

Eu acho que nem todo mundo vai gostar de tudo, de todas as disciplinas da escola e eu geralmente, o que é que eu faço? Tem alunos com dificuldade, que eu falo: “Olha, tenta praticar tal coisa fora da escola, em casa”. Né? Então: “Ó, tá vendo que você tá tendo dificuldade, então...”. Já cheguei a dar corda pra aluno: “Ó, leva pra casa, pratica em casa”. E etc. Então é uma abordagem mais individual, isso eu acabo fazendo, te confesso, em casos mais extremos, assim. Então puxo o aluno e falo: “Olha, tem que brincar um pouco mais em casa, tem que...”. Né? Pegar uma bola, brincar, correr, pular, saltar, etc., etc. (P8 – Consolidação)

Eu acho que eu... conversando no momento que ele executou, errou, caiu, já é um momento imediato que tem que acontecer, acho que se deixar para depois acaba passando batido, porque a rotina da escola é muito corrida, então deixar “ah depois eu falo”, então acaba não conseguindo ser formação para o aluno, eu acho que o feedback imediato ali é importante. Então dizer “caiu levanta e vamos lá agora, vamos tentar de novo, não é de primeira que a gente aprende”, então depende também do aluno, tem alunos que vão fracassar e você evidenciar que ele fracassou e já pegar na mão dele e falar alguma coisa ele já vai ficar envergonhado, ele já vai dizer “professora todo mundo está olhando para mim, porque tu veio aqui me ajudar”, então isso é meio que você vai sentindo conforme é cada personalidade, cada aluno, como que é cada turma e tal (P2 – Consolidação)

Como citado anteriormente, os professores dos ciclos que se seguem (afirmação e diversificação, renovação e maturidade) relataram o processo diário como prática para ajudar nesta compreensão do aluno com dificuldade. Além disso, os professores do ciclo de afirmação e diversificação e do ciclo de maturidade apontam que fazem a atividade com o aluno e persistem na sua participação.

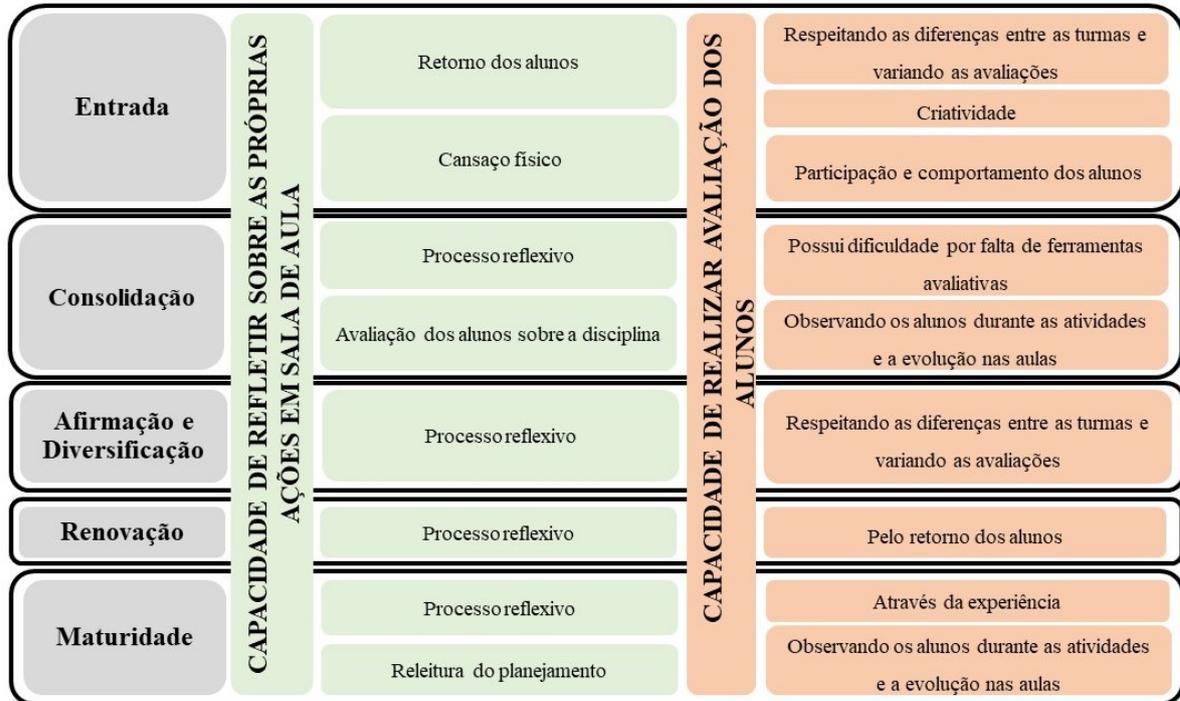
Ah eu posso ser bem chata, chata que eu digo é insistente, então as vezes ele “ah não eu entreguei o trabalho” o trabalho que era pra fazer em casa, ah não tem problema, “ó toma aqui a folhinha, é só preencher, ta pronto o trabalho, senta ali e a gente ta aqui fora, você senta aqui no refeitório e enquanto você termina” vamos supor que era uma parte escrita, “ah vamos experimentar ó se tu fizer dessa outra forma, a gente ta fazendo assim e se dessa outra maneira a gente tenta” então é pela insistência, acho que claro depende muito deles também, mas tudo que está ao meu alcance eu busco fazer pra que esse aluno ele progrida na minha aula, que ele não falhe. (P9 – Afirmação e Diversificação)

A gente nota perfeitamente as crianças assim ó que mesmo de apartamento praticam esporte ou aquelas que vivem em uma casa com terreno, a gente vê isso aí cara e aí a gente procura... Então eu procuro fazer com que essas crianças... Porque tem aquela criança assim ó “ai professor eu não quero fazer”, eu já tenho criança no primeiro ano assim ó, criança que está todo mundo fazendo uma atividade sabe? Ai de repente eu observo, poxa eu não vi aquela criança passar pela atividade ainda, eu vou olhar ela sempre vai pra trás das outras e não faz, porque ela é preguiçosa, não está acostumada, aí eu vou lá e pego ela “vamos fazer, vamos fazer”, aí ela faz e assim aí eu fico ligado nessas crianças que eu sinto que não tem tanta disposição motora para a coisa, mas eu puxo elas, eu puxo elas para fazer. (P1 – Maturidade)

Ao adentrar no tópico de avaliação e reflexão é possível notar uma similaridade no processo de reflexão dos professores, variando pouco a forma de se executar esta tarefa. Já a

capacidade de realizar as avaliações dos alunos não apresentou uma percepção similar entre os professores de diferentes ciclos (Figura 12).

Figura 12 - Capacidade de refletir sobre as próprias ações em sala de aula e de realizar as avaliações dos alunos



Fonte: dados do estudo.

Capacidade de refletir sobre as próprias ações em sala de aula

Nesta categoria é possível notar que o processo reflexivo é a ferramenta mais utilizada para a reflexão sobre as ações em sala de aula. Os professores do ciclo de entrada foram os únicos que não apontaram esta percepção, em contrapartida os professores revelaram que esta reflexão vem por meio do retorno dos alunos e do cansaço físico.

Eu vejo muito os alunos, como eles estão reagindo a minha aula, então como eu falei anteriormente, eu não me preocupo com o que o pedagógico está falando, o que a direção está falando, o que os pais estão falando porque só quem está naquele ambiente sabe o que está acontecendo. Então eu realmente eu sou muito ali do chão de quadra mesmo, o olho no olho, para saber como que eles estão se sentindo. Muitas vezes tu planeja, o planejamento vai dar errado, então essa minha avaliação vem deles, se eles estão se divertindo, se eles estão mostrando interesse, se eles estão atingindo os meus objetivos que eu planejei, se eles estão com uma nota boa, porque querendo ou não esse desempenho, aí eu encontro varias formas de avaliar, mas é o retorno que eles me ofertam, então o dia a dia ele constrói a minha avaliação. Eu me avalio então perante eles, nesse retorno que eles me dão e as formas que eu utilizo pra me avaliar talvez eu possa dizer que dai é uma coisa pessoal minha, o meu cansaço físico, se no final do dia eu estou cansada, eu sei que eu dei o meu melhor, que eu demonstrei, que eu corri, que eu tive que socorrer alguém, que eu prestei atenção no que eles estavam me falando, porque dai eu me sinto cansada (P6 – Entrada)

Assim, eu sempre penso que em todas as minhas aulas eu sempre posso melhorar. Então, eu nunca espero ficar estagnada e nem relaxada em relação a isso. Mas o que eu faço mesmo é que eu peço muito feedback dos alunos, sabe? Então, assim, eu pergunto mesmo para eles o que eles acharam, o que poderia ter sido melhor e aí eles fazem esse retorno para mim. E de acordo com o que eles falam, eu reflito e tento fazer diferente na próxima aula. É mais isso mesmo (P3 – Entrada).

Os professores dos ciclos que se seguem (Consolidação; Afirmação e Diversificação; Renovação; Maturidade) têm em comum o processo reflexivo como estratégia. Além disso, os professores do ciclo de consolidação acrescentaram a avaliação dos alunos sobre a disciplina como estratégia e os do ciclo de maturidade apontaram que, além do processo reflexivo, o professor também utiliza da releitura do planejamento como reflexão sobre as suas ações em sala de aula.

Eu me avalio, eu tenho um receio de né, a gente fica pensando. Mas eu avalio bem, eu avalio bem, sabe? Porque eu consigo fazer com que tenha aquela ação que é muito difícil dependendo das turmas, eu consigo finalizar as minhas propostas, eu consigo que todo mundo participe e vendo de fora, como se fosse me avaliando, eu acho que eu consigo. Eu sempre me avalio, na verdade eu sempre estou ali tanto durante a aula, durante a condução da aula e no final da aula. O que que eu poderia fazer de melhor talvez, talvez uma atividade que não deu certo que eu já começo a pensar “será que não deu certo porque eu não consegui explicar direito ou será que eu não estava tão motivado na hora de explicar a atividade”, então durante e no final das aulas eu sempre estou pensando em como eu poderia ser melhor como professor (P4 – Consolidação)

Sim, eu acho que a todo momento a gente está refletindo como foram as nossas ações, eu acho que isso vai mudando no decorrer dos anos, as vezes atitudes que eu tinha a 5 anos atrás talvez hoje eu não tenha mais o modo de lidar com certas situações de divergências, de conflitos em sala de aula, eu acho que é uma reflexão que tem que ser diária e acontece assim, muitas vezes como eu te falei é muito no automático né, vai dar aula, você volta da aula e deu tudo certo e essa reflexão pode não acontecer, porém né, ela vem acontecer no decorrer da semana, então as vezes nem todo dia eu vou refletir sobre a forma que eu me comportei, nem sempre eu vou me auto avaliar, mas sim durante as semanas eu sempre vou fazer isso (P2 – Consolidação)

É um processo mais reflexivo né, mas eu tenho registro né, como eu te falei ali do caderninho, a minha quando passa ali, aula aula, eu tenho um caderno então eu tenho a turma, vamos supor a 90 é a turma da manhã do nono ano, eles tem aula terça e quinta, tem os dias ali e eu fiz as atividades que eu planejei né, as vezes eu coloco setas assim de atividades, não funcionou, preciso aprofundar, então também trabalho com esse registro né, mas ele é mais reflexivo do que dialogar e de escrever, de diário. (P9 – Afirmação e Diversificação)

Sim, todo final de aula (risos). Sempre sabe se foi uma aula boa, se não foi e não é nem se foi ou não foi né, tem vários graus de satisfação e insatisfação. Até no começo eu me cobrava mais, a minha frustração era maior até pelo fato da inexperiência, hoje eu acho que eu lido muito melhor, as vezes tem coisas que não dão certo e acontece porque a aula é uma troca. Mas é sempre bacana assim essa reflexão, se eu faria algo diferente né, isso é professor... por mais que as vezes tu vais intervindo, vai adquirindo... aí eu acho que as experiências são importantes também né, isso caso a gente não se acomode, ainda não estou na fase de me acomodar (P7 – Afirmação e Diversificação)

Avalio diariamente e eu fico pensando “porque que aquilo ali saiu daquele jeito, e não do outro jeito”. O que que aconteceu que dispersou a atenção, como eu posso fazer para que não aconteça. (P10 – Renovação)

Eu reflito bastante no carro durante o caminho de volta para casa. Quando eu sou muito duro com uma turma ou quando agride outro e eu o repreendo de maneira veemente. Sou bem paizão, mas também sou contundente quando chamo a atenção por um motivo que foge os padrões normais da conduta em sala de aula. Quando se trata de alguma atividade na qual houve uma dificuldade de realização por parte dos alunos, também costumo fazer essa avaliação rápida no caminho para casa e no dia destinado a hora atividade individual ou mesmo coletiva eu modifico os procedimentos ou peço sugestões aos colegas para elaboração das atividades da próxima semana. é sempre mental ou dialogada com os colegas professores de Educação Física. (P5 – Maturidade)

Capacidade de realizar avaliação dos alunos

A capacidade de realizar as avaliações dos alunos foi uma das categorias do estudo que não encontrou similaridade alguma entre os professores dos ciclos iniciais da carreira docente, que ressaltaram cinco estratégias para realização das avaliações. Os professores do ciclo de entrada adotam o respeito as diferenças entre as turmas, variam a estratégia das avaliações, utilizam a criatividade e a participação e comportamento dos alunos. Já para os professores do ciclo de consolidação citaram que enfrentam dificuldades neste tópico por falta de ferramentas avaliativas e que utilizam da observação dos alunos durante as atividades e a evolução nas aulas.

O dia a dia quanto as avaliações e esse digamos diferencial de eu elaborar atividades pra cada turma, então são várias atividades pequenininhas do que uma avaliação que eles vão ter que sentar e realmente fazer. Isso vem dos alunos, tu começa a perceber o que que é mais gratificante para eles. Tu começa a perceber o que eles mais gostam e tu começa também a ver os resultados nisso. Então não é fazer só o que o aluno quer, mas também ver os resultados dessa tua avaliação. Eu tive a experiência no primeiro ano de eu dar avaliações teóricas para todas as turmas que já eram alfabetizadas e eles não saberem as respostas, sabe? E o engraçado que quando eu perguntava para eles de uma forma oral, eles nem respondiam. Então cada aluno ele tem a individualidade dele, mesmo eu dando 10 tipos de avaliação por exemplo, eu ainda não vou conseguir atingir todos, porque cada um tem a sua forma individual. Então vão ter alunos que vão ser ótimos, essa avaliação teórica, vão ter alunos que vão ser ótimos na oral, vão ter alunos que vão ser ótimos na pratica. Então é por eles realmente. Esse leque que eu vou abrindo bimestre após bimestre é para tentar atingir. Poxa se no primeiro bimestre ele não foi legal, talvez nessa outra avaliação ele vai melhor e a nota dele vai ter uma diferença, porque são diversas inteligências, como tu bem já sabes. (P6 – Entrada)

Eu acredito que eu tenho sim. Então, eu utilizo do que, assim, a questão da participação, eu já falo para eles que é uma avaliação e o comportamento também. Então, isso já me dá até, como eu posso falar, eu fico mais relaxada em relação que eu sei que eles vão participar das aulas e que eles vão ter um bom comportamento, porque eles sabem que isso vale nota. Então, eu sinto que eu estou bem, apesar do início de carreira. (P3 – Entrada)

Eu sou muito criativa com a avaliação, eu sempre trago elas de formas diferentes, eu sempre trago elas em específico para aquela faixa etária, então o meu preparo ele vai muito como eu te falei, de pesquisas na internet, então poxa, eu quero dar uma avaliação diferenciada, eu já peguei ideias de colegas de trabalho, eu já peguei ideias da faculdade, eu já peguei ideias que eu vejo no Youtube, porque eu não gosto muito da ideia de avaliação de sentar e responder, eu gosto mais do oral, eu gosto mais de atividade de avaliação prática, eu gosto de desenho, de cartaz, de elaboração de texto, porque isso tudo é o que eles tem na mente deles, então não é uma pista que eles encontraram na questão ou um texto que eles leram e passaram a resposta pra questão, é realmente o que eles conseguiram armazenar daquele bimestre que eu dei aula pra eles, então pra mim isso é muito mais rico. (P6 – Entrada)

Eu acho que faltam ferramentas que auxiliem nesse processo, porque acaba sendo muito subjetivo, por mais que eu conheça o aluno, tu identificas o que ele é capaz ou não, mas torna muito... deixa muito subjetivo a avaliação, eu acho que é um ponto que a educação física tem que evoluir muito, muito. Assim, ó, tu dar uma nota prática pro aluno pra mim é algo muito difícil. Eu faço, costumo fazer trabalhos, atividade escrita, né, geralmente trabalhos, mas geralmente faço em dupla uma atividade, pra eles irem pesquisando e respondendo, tento inserir coisas práticas nessa tarefa escrita, mas eu acho muito complexo porque, por exemplo, o aluno, ele pode saber, mas ele ter dificuldade na questão da alfabetização e não conseguir transpor pro papel tudo o que ele sabe, então acaba sendo muito falho, né? Principalmente a avaliação prática. (P8 – Consolidação)

Avaliar dentro de escola é muito difícil porque nem sempre tu vai atingir aquele aluno né, ele não vai conseguir mostrar que aprendeu ou não aprendeu com um determinado tipo de avaliação, então eu acho que tem que ter várias estratégias para avaliar aquela turma, aqueles alunos. Então eu acho que a variação das estratégias é importante, porque as vezes o cara sabe tudo sobre aquele conteúdo, mas chegou na prova fica nervoso, dá um branco, então assim, prova é uma coisa já que eu não sou muito a favor da prova escrita, eu acho que fazer várias opções de avaliação eu vou conseguir atingir aquele aluno e poder avaliar ele. Então um trabalho, uma prova escrita, uma prova prática, uma autoavaliação onde eles se auto avaliam escrevendo, eles se autoavaliarem dentro da turma em uma roda onde ele fala “professora eu acho que eu mereço 7 porque eu não faço muito as tuas aulas, fujo de algumas...”, então eles se olharem e também ter essa autoavaliação eu acho importante. Então eu acho que explicar as estratégias, mas não, não é fácil assim dizer que eu sou 100% capaz de avaliar os meus alunos e eu estar ciente de que aquele 7 foi realmente justo para ele. As vezes né, muitas vezes eu fico pensando “será que o 7 que deu na média ali condiz com o que ele aprendeu, será que ele não mereceu um pouco mais”, então é bem complicada essa questão de avaliação, eu acho que não só para a EDF, eu acho que todas as professoras partilham um pouco em relação a isso, não tenho noção se realmente conseguiram avaliar aquele aluno por inteiro, então eu acho que é diversificar as estratégias seria a resposta. (P2 – Consolidação)

Eu me sinto capaz de fazer tanto de uma maneira bem sutil no final da aula, tanto avaliação das atividades através da participação, do engajamento e também de escutar as crianças, saber observar as crianças, as vezes o que eles não falam eles dizem muito, então as vezes a criança que sempre está ali interagindo, sempre está ali falando naquela aula, naquela atividade ela não falou muito. Avaliação também de comportamento é muito importante frisar quando eles estão muito bem, eu sei que as atividades dependendo das turmas, atividades sentado, atividades em roda, sentado. Dependendo do lugar eles não conseguem se comportar bem ali sentadinho esperando a vez deles. Quando eles se comportam muito bem, eu tento fazer com que eles percebam (P4 – Consolidação)

Semelhante ao ciclo de entrada, as professoras do ciclo de afirmação e diversificação apontaram o respeito as diferenças entre as turmas e que diversificam as suas formas de avaliações.

Tem aquilo que a burocracia te pede, tem aquilo que efetivamente tu consegues fazer no teu caminho. Eu busco tentar promover avaliações que eu vejo como justas, justas no sentido de perceber esse processo, tentar que as crianças e os jovens que têm perfis distintos e eu faço várias avaliações, eu faço inclusive autoavaliação, principalmente como eu trabalho com as turmas de ensino fundamental. Porque eu acho importante eles terem essa reflexão, como que eu fui, o que que eu fiz, eu já tenho um roterinho de perguntas e é sempre muito bacana ouvir quem quer dizer, isso demanda tempo? Sim, demanda tempo, mas é um exercício muito bacana (P7 – Afirmação e Diversificação).

Avaliação é sempre muito complicada, eu acho que eu avalio bem porque eu diversifico a avaliação. Eu tenho avaliação teórica, tenho avaliação, vou fazer uma atividade que envolve criatividade, vou fazer uma atividade que envolve pensamento crítico, eu vou fazer uma atividade que exige uma habilidade motora, eu vou fazer uma atividade as vezes com testes físicos mas eu não estou avaliando o resultado do teste físico em si e sim a compreensão de uma leitura de resultados né então eu acho que a minha avaliação ela é boa, porque eu não fico só em campo, a gente observa, eu anoto as observações então na minha chamada eu tenho códigos, tracinho pra um lado é uma coisa, tracinho reto, bolinha, xzinho, porque daí eu consigo colocar a lápis na chamada mesmo, então eu sei que dia que isso aconteceu, então eu tenho um código de sei lá, de não fiz, ou fiz só pra testar uma coisa, é um risquinho, um símbolo, não fiz porque briguei ou não estou afim é outra coisa, então eu também tenho fiz muito bem, ou fiz de qualquer jeito só pra dizer que fiz, então da observação do quão entrosado eles estão nas atividades, isso também eu avalio, a gente está observando o tempo inteiro, então a fim do primeiro bimestre a gente já sabe o nome de todos os presentes e não sei quantos alunos porque a gente olhou eles, viu quem que é o fulano, as vezes a gente não sabe “ah como que é o nome daquele outro ali que está ali” daí a gente já sabe vai decorando isso porque está sempre avaliando pela observação, prova escrita, teste abcd, ou é projeto criativo que eu vou montar alguma coisa com os alunos então essa diversificação da avaliação que eu acho que é importante (P9 – Afirmação e Diversificação).

Os professores dos ciclos finais (renovação e maturidade) também não apresentaram similaridade. A professora do ciclo de renovação apontou que a sua capacidade é perceptível por meio do retorno dos alunos. Por fim, os professores do ciclo de maturidade apontaram duas percepções, sendo a primeira por meio da experiência docente e a segunda similar ao ciclo de consolidação que seria a observação dos alunos durante as atividades e a evolução nas aulas.

Eu acho que bem. Porque no retorno deles, conforme a gente vai conversando o que eles vão te justificando cada etapa, então acho que ajuda muito a... fazer essa avaliação. (P10 – Renovação)

Eu me sinto bastante a vontade, até por conta de toda essa trajetória da carreira docente, não só no ensino universitário, mas também... eu percorri todas as etapas de escola, trabalhando com crianças de 5 a 10 anos de idade, depois com crianças entre 11 e 15 anos, ensino médio, magistério e agora somente no ensino fundamental II e ensino superior. Consegui perceber coisas que funcionam, coisas que não funcionam.

Tem coisa que está dando errado ainda, mas o sistema te obriga no final das contas a dar o resultado em um valor, um número, um valor numérico. Apesar de termos reuniões constantes sobre avaliação, mas no final a secretaria da educação, os pais, a direção, o ministério público, você querendo ou não é obrigado a colocar aquele valor numérico para o aluno no mês (P5 – Maturidade).

Eu avalio motoramente a criança, por isso que eu faço sempre no final do bimestre... eu repito algumas atividades no final do bimestre ou quase sempre eu executo eu brinco com as crianças, jogos, desenvolvo atividades com elas que são assim atividades que contemplam o conteúdo do bimestre, tu entendeste? Ou seja, eu trabalhei no bimestre a questão da cooperação, eu trabalhei no bimestre a questão do pular, do jogar, das regras e tal, então no final do bimestre eu sempre tenho ali uma última semana que eu faço bastante atividade com aqueles conteúdos e eu avalio a criança, mas é assim, é observação, eu observo a criança (P1 – Maturidade).

A percepção dos professores para as três últimas categorias de avaliação (figura 13) apresentou semelhanças nos diferentes ciclos da carreira docente. Além disso, as 3 categorias variaram pouco as estratégias utilizadas para se atingir as capacidades expostas.

Figura 13 - Capacidade de variar as estratégias de avaliação, de clareza nas formas de avaliação e de avaliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos

Entrada	UTILIZAR ESTRATÉGIAS VARIADAS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Varia de acordo com a turma e o aluno(a)	CLAREZA NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS	Observação dos alunos	AVALIAR A COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE OS CONTEÚDOS	Questionando os alunos
Consolidação		Varia de acordo com a turma e o aluno(a)		Autoavaliação e avaliação da disciplina		Autoavaliação
		Varia de acordo com o conteúdo		Explicação dos processos avaliativos quando questionados pelos alunos		Questionando os alunos
		Possui dificuldade em variar as avaliações		Explicação dos processos avaliativos quando questionados pelos alunos		A partir da apropriação do conteúdo que antes não fazia sentido para os alunos
Afirmação e Diversificação		Varia de acordo com o conteúdo		Explicação dos processos avaliativos quando questionados pelos alunos		Questionando os alunos
Renovação	Varia de acordo com a turma e o aluno(a)	Explicação dos processos avaliativos quando questionados pelos alunos	Questionando os alunos			
Maturidade	Apenas uma forma de avaliação	Explicação dos processos avaliativos quando questionados pelos alunos	Tentativa de execução das atividades			
	Varia de acordo com o conteúdo					

Fonte: dados do o estudo.

Capacidade de utilizar estratégias variadas de avaliação dos alunos

A capacidade de variar as estratégias foi percebida de duas formas pelos professores. A primeira delas foi a capacidade de variar de acordo com a turma e o aluno, exposta pelos professores dos ciclos de entrada, consolidação e renovação.

Aí a gente entra muito em um cenário que é um pouco conturbado na educação, que se denomina inclusão, inclusão seria ele participar da mesma atividade, ele ter esse mesmo... essa mesma oportunidade de apreciar aquela atividade, apreciar aquela avaliação, muitas vezes isso não é uma realidade, então vão ter alunos que eu não vou conseguir incluir dessa forma. Por exemplo, todo aluno que tem um professor auxiliar, ele já tem um diagnóstico de uma deficiência, de um transtorno e tudo mais, a gente tem que fazer uma avaliação descritiva, então por exemplo, nas minhas avaliações teóricas que ele tinha que construir um cartaz, que ele tinha que me responder algo oral, ele não vai conseguir, mas daí eu vou ter que descrever o dia a dia daquele aluno. Então esse parecer descritivo obvio que daria muito trabalho, por isso que tem outras formas de avaliação, mas seria o mais rico para a gente descrever o aluno (P6 – Entrada)

Então, o que pelo menos por enquanto eu estou confortável em fazer é avaliar em relação a participação e comportamento e aí eu faço um ou dois trabalhos. Então, assim, dependendo da faixa etária, dependendo da turma e de como ela lida com as atividades comigo, eu faço trabalho escrito que tem que pesquisar, ou então a gente assiste um filme em relação aquilo que eu quero propor para eles, que eles têm que responder perguntas sobre o filme e aí a gente faz uma discussão depois, ou então a gente faz como uma avaliação que a gente fez no ano passado foi um trabalho que eles tinham que inventar um jogo com os materiais que a gente tinha dentro da escola em relação a um certo conteúdo que eu ia dar para eles. Então, isso foi bem legal, porque apareceu uns jogos bem interessantes, assim, umas brincadeiras e uns jogos bem legais. (P3 – Entrada)

Avaliar dentro de escola é muito difícil porque nem sempre tu vai atingir aquele aluno né, ele não vai conseguir mostrar que aprendeu ou não aprendeu com um determinado tipo de avaliação, então eu acho que tem que ter várias estratégias para avaliar aquela turma, aqueles alunos. Então eu acho que a variação das estratégias é importante, porque as vezes o cara sabe tudo sobre aquele conteúdo, mas chegou na prova fica nervoso, dá um branco, então assim, prova é uma coisa já que eu não sou muito a favor da prova escrita, eu acho que fazer várias opções de avaliação eu vou conseguir atingir aquele aluno e poder o avaliar. (P2 – Consolidação)

Sim. Cada turma tu tens que, eu consigo, porque não dá pra nivelar. Não, eu vou construindo conforme as turmas porque as turmas não são homogêneas, então numa turma consigo ver o retorno e em outra não. Então aquela ali me deu um retorno, já a outra turma já não funciona assim, então já tenho que arranjar outro método pra conseguir fazer essa avaliação pra ver se o negócio está encaminhando conforme a gente espera. (P10 – Renovação)

A segunda forma de utilizar estratégias variadas foi apontada pelos professores dos ciclos de consolidação, afirmação e diversificação, e maturidade.

Tem bimestres que são diferentes, né? Que passo algum trabalho manual, assim, ou alguma tarefa, não sei, algum trabalho em cartaz e maquete já fiz também, então desde do planejamento. Geralmente, ele fica mais engessado, uma nota prática e uma nota teoria que pode ser um trabalho ou uma atividade pra responder em sala, com os anos finais. Depende do planejamento, então eu já fiz com os alunos ano passado até mesmo a fita da ginástica, e aí cada grupo tinha que fazer uma sequência de movimentos e apresentar, isso eu já usei como avaliação, mas isso depende do conteúdo a ser ministrado, né? Pode ter uma variedade, mas eu diria que os principais são esses outros dois, então o 1º ano, como eles não sabem escrever, eu peço pra eles fazerem um desenho, então às vezes vem uma coisa nada a ver com o que a gente tá fazendo, por mais que tu explique: “Ó, da educação física, o que você mais gostou? Uma brincadeira, uma atividade que você lembra?”. Aí você não fez futebol e o aluno

desenha um jogo de futebol, não tem nada a ver com o trabalho, sei lá, dança e, sei lá, ginástica. E aí ele vem com um desenho de futebol. Mas geralmente ficam mais entre esses dois, assim. Mas eu acho que é uma parte, assim, que precisava ser um pouquinho mais aperfeiçoada. (P8 – Consolidação)

Então avaliação é sempre um tema complicado, pelo menos para mim, porque pela não formação que eu tive da educação infantil, eu sempre tive que correr de maneira individual através de literatura, de saber como avaliar, então no nosso município por exemplo não tem desde 2017 uma coordenadora pedagógica que possa auxiliar a gente. É o que faltou assim digamos dentro da EDF na educação infantil que eu tenho a maior dificuldade, que a questão de saber fazer uma avaliação, porque até o final do ano a gente tem que fazer a avaliação, então como é fazer essa avaliação? Como avaliar na questão de saber o que que deu certo, o que que não deu certo dentro da EDF na educação infantil. Esse sempre foi um ponto muito dificultoso pra mim, porque toda essa questão de não ter tanta informação e também não tendo um suporte as vezes, aí o que acontece, eu faço da minha maneira, a minha maneira é percebendo o desenvolvimento mesmo das crianças durante a aula, a participação nas atividades, aceitação da disciplina de EDF, a finalização das atividades, a finalização não só dos alunos mais participativos, mas aqueles que não tem queriam participar, será que ao final das minhas aulas eu consegui fazer com que todos participassem? Esse é um tipo de avaliação que eu consigo trazer, que eu fui desenvolvendo com o meu conhecimento e buscando a partir do que achava que era interessante na questão de avaliação, mas assim, uma avaliação mais pautada em uma teoria, talvez da pedagogia, isso eu não tenho, não tive e infelizmente a gente não tem ajuda nisso, não é todo mundo... (P4 – Consolidação)

Eu acho que a gente consegue ir adaptando, por exemplo, nos anos finais a rede exige prova, tem que ter prova, que tipo de prova eu vou fazer com ele? Vou fazer uma prova objetiva de marcar? Talvez eu alguns não vão se dar bem, talvez alguns que por mais que saibam vão ficar nervosos e eles não vão conseguir realizar essa prova. Então eu acho que na medida que eu entrego um instrumento para a rede, um instrumento formal e eu tento trabalhar com outras formas de expressão, tento trabalhar com desenho, escrever algumas coisas, sempre da sua forma, que tipo de jogo a gente faz para aprender... Sabe? Então eu acho que na medida que a gente faz e modifica um pouco essa lógica, são algumas tentativas né de ressignificar esse padrão que as vezes a gente é obrigada a fazer com essas crianças e com esses alunos. Mas a gente vai tentando diversificar para contemplar e até foi bem... no início assim quando o Maria Luiza de Melo no primeiro ano que eu atuei lá, primeiro que algumas famílias vieram conversar comigo no primeiro semestre porque não fora todos os alunos que tiraram 10 em EDF. Eu disse “o que que é tirar 10 em EDF?”, daí eu mostrei todos os processos avaliativos, daí trabalhos, os seminários e tal (P7 – Afirmação e Diversificação)

Ah não, com certeza não, eu trabalho muito a questão assim também viu o Vinícius, tem crianças que quando eu pego elas, eu recebo elas, elas estão aqui (mostrando o topo de uma escala), estão aqui, são muito boas em termos motores, são crianças que praticam esportes, são crianças que já tem uma história motora, essa criança ela vai chegar aonde comigo? Dificilmente ela vai ter um ganho expressivo, mas e aquela que estava aqui embaixo e que está bem abaixo ainda, por exemplo no final no bimestre ela ainda está bem abaixo daquela que está em cima, mas eu vi que ela subiu, essa criança tem que ser bem avaliada, o ganho que ela teve foi maior do que o do outro que já estava lá no topo, o ganho eu digo o processo, então eu conto isso, eu avalio isso aí. (P1 – Maturidade)

O quanto ela for eficiente para aquele momento que eu quero mensurar. Levando em consideração tudo o que foi dito anteriormente. (P5 – Maturidade)

Capacidade de clareza nas formas de avaliação para os alunos

Nesta categoria, os professores relataram as suas percepções frente a identificação da sua clareza nas formas de avaliação. Os professores de todos os ciclos apontaram que explicam os processos avaliativos quando são questionados pelos alunos. Os únicos professores que apontaram outra percepção foram os dos ciclos iniciais, onde para o ciclo de entrada a percepção frente a clareza advém da observação dos alunos e para os professores do ciclo de consolidação percebem através da autoavaliação e avaliação da disciplina.

Ficam, porque eles já sabem desde o início, como eu já tinha falado, que a questão da participação e do comportamento é uma avaliação. E daí também quando aparecem os trabalhos para fazer, eu falo: "Olha, pessoal, esse trabalho vocês terão que fazer e vale nota". Então, eles já sabem bem, eu acho que fica bem claro para eles, sim. (P3 – Entrada)

Eu acho que sim, a partir do momento que antes de finalizar o bimestre eu explico de onde vem aquela nota né, tem muito professor que dá nota pelo rostinho do aluno, porque realmente a gente tem muitas crianças e a gente não decora antes do final do ano. Então tem professor que pega a chamada terminando o bimestre e fala "Aline, ah é tu, tua nota é 10", então da nota ali na hora, então eu procuro explicar para eles assim "olha, esse bimestre foram jogos e brincadeiras, então assim, quem fez todos os jogos, participou das brincadeiras que a gente fez na quadra vai com 10, mas também teve aquele trabalho que a gente fez. Vai juntar duas notas para dar a nota de vocês". Então eu sempre procuro explicar como é que chegou naquele 8 no boletim para eles ou no caso das séries iniciais que é aprender (P2 – Consolidação)

É sempre um processo né Vini, a gente vai tentando explicar desde o início e é muito aquilo de jogar com você, eles perguntam "vale nota?", aí se você falar que não eles não fazem e eu falo "vale nota, tudo vale", aí eles já até sabem, e dizem "já sei professora, tudo vale nota", e eu digo "sim, tudo vale nota, toda aula vale nota", porque não é a nota, no meu entendimento não é a nota, mas pra eles é né, então a gente entra muito nesse jogo "tudo está valendo nota", porque as vezes também tem a questão do não entregar, de entrar nessa lógica da escola que eu só vou fazer alguma atividade se tiver essa questão da troca né, eu faço, mas em troca eu ganho alguma coisa, no caso a nota. Isso é uma construção. (P7 – Afirmação e diversificação)

Na rotina deles eu também esclareço como é feita as avaliações. (P10 - Renovação)

Eu acredito que sim. Obviamente não é 100%, porque tem aluno que vem perguntar "ah professor porque que eu que sei jogar basquete fui com 9 e o Vini que não sabe jogar foi com 10", eu digo "ué, porque nós não tivemos só o basquete, nós tivemos o circuito, nós jogamos taco, nós andamos de skate, nós jogamos bolinha de gude, tem o comportamento, tem a nota de participação", então no processo evolutivo ele conseguiu sair de não saber quicar a bola e eu digo isso para o outro aluno "ele saiu de não saber quicar a bola para conseguir correr e quicar a bola ao mesmo tempo com uma das mãos, ele teve uma evolução de 100%, não é que eu estou querendo te penalizar por saber" (P5 – Maturidade)

Avaliação da compreensão seria mais o teórico mesmo, o cognitivo e o prático ele vem para dar esse complemento. Vai muito... eu vejo que do dia a dia assim, porque como eu te falei, as vezes tu faz essa avaliação teórica e tu não consegue perceber o que o aluno realmente aprendeu, então vai muito do retorno que eles me dão, eu tenho alunos que participam muito da minha aula, eles vão estar o tempo todo se

comunicando comigo, o tempo todo dando resposta, participando, tirando dúvidas e eu tenho alguns que vão ficar completamente isolados. (P6 – Entrada)

Então lá na autoavaliação eu já trago alguns pontos que fazem parte da avaliação, da minha avaliação, e eles se avaliam também. Então eu acho que esse processo faz com que eles compreendam o que eles tão sendo avaliados, né? Nos anos iniciais, eu acho que isso é muito mais complicado. O 5º ano geralmente eu faço autoavaliação também, mas do 1º ao 4º, por exemplo, eu não acho que o 1º ano entenda o que ele tá sendo avaliado, não acho. Por mais que, por exemplo, se eu for entregar uma folha pra eles e falar: “Olha, desenhem, que eu quero que vocês me mostrem o que for mais importante pra vocês na educação física e etc.”. Eu não entendo que eles vão entender que é uma avaliação propriamente, tá? (P8 – Consolidação)

Capacidade de avaliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos

A capacidade de avaliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos apresentou uma similaridade entre os professores dos quatro primeiros ciclos, onde os professores avaliam questionando os alunos. Além disso, os professores do ciclo de consolidação também utilizam da autoavaliação e os professores do ciclo de afirmação e diversificação avaliam a partir da apropriação do conteúdo que antes não fazia sentido para os alunos. Por fim, diferentemente dos demais ciclos, os professores do ciclo de maturidade avaliam a compreensão a partir da tentativa de execução das atividades.

Eu vejo que do dia-a-dia assim, porque como eu te falei, as vezes tu faz essa avaliação teórica e tu não consegue perceber o que o aluno realmente aprendeu, então vai muito do retorno que eles me dão, eu tenho alunos que participam muito da minha aula, eles vão estar o tempo todo se comunicando comigo, o tempo todo dando resposta, participando, tirando dúvidas e eu tenho alguns que vão ficar completamente isolados, então não é que aquele aluno não esteja aprendendo, ele está, só que como é que eu vou tirar isso dele? Que ele vai me dizer o que ele aprendeu. Então muitas vezes pode ser uma conversa, as vezes eu estou dando aula, observando os alunos “fulano vem aqui e senta com a prof.” e vou tirar aquelas dúvidas ali com ele, vou conversar com ele, vou tentar entender (P6 – Entrada)

Olha, eu acho que é mais aquilo que eu já tinha falado, assim, com perguntas e respostas: eu vou perguntando aquilo que eu acho que é pertinente em relação ao que eu estou dando de aula e eles estão aprendendo e eles respondem ou não respondem. Então, digamos, se eles não respondem aquilo que eu espero que eles respondam, daí eu vejo se a minha avaliação não está dando certo. (P3 – Entrada)

Com a resposta deles mesmo, com a resposta deles nas atividades, com as nossas conversas, eu converso muito com eles, desde as questões que norteiam ali a atividade, porque que tal colega que não quis brincar, o que aconteceu e porque vocês não estão querendo fazer essa atividade, por exemplo por uma resistência e eles falam “ah porque tem isso, tem aquilo, não gosto de fazer isso”, então eu consigo perceber (P4 – Consolidação)

É sempre bacana no fim do ano eu sempre fazia alguns resgates, chegou uma semana assim de resgatar todo o conteúdo, até para eles entenderem, porque as vezes para os alunos como eles tem outras disciplinas né, as vezes estava tão assim naquele ritmo, naquela rotina da escola que as vezes algumas coisas se perdem, parece que foi um

tempo muito distante ou enfim, eu sempre tento fazer com eles né olha teve isso, teve aquilo”, até para mostrar um pouco dessa sequência do que a gente trabalhou, eu pergunto “o que vocês lembram que foi bacana? O que que vocês mais gostaram? O que vocês fariam diferente?” (P7 – Afirmação e Diversificação)

Sim, questionando e dependendo da boa vontade deles, 8, 9, porque adolescente depende da boa vontade né. (P10 – Renovação)

Eu acho que é mais instintivo, é assim “eu acho que deu, eu acho que eu consegui que eles compreendessem”, mas aí quando eu digo para ti sobre a importância também dessa auto avaliação deles ali que fica mais claro, quando eu faço essa avaliação, tento realmente compreender, aí eles vão me dizer, eles vão me dar esse feedback, então ele vai me dizer assim “professora, aquele negócio lá de exercício, a diferença de atividade física e exercício físico eu não entendi nada, eu entendi bulhufas, por isso eu acho que eu tenho que receber menos, apesar de na quadra eu fazer, na sala eu não entendi nada”, então eu acho que o retorno deles que vai me fazer compreender se eles realmente entenderam ou não. (P2 – Consolidação)

Eu acho que é clara e a gente percebe quando eles se apropriam daquilo que não fazia sentido, não sei o que é isso e daí daqui a pouco quando vê está falando assim como se fosse a coisa mais óbvia da vida porque eles se apropriaram daquilo e aquilo fez sentido pra eles. Além dos instrumentos, observação... (P9 – Afirmação e Diversificação)

O “tentar” para mim é mais importante do que o “conseguir executar corretamente”. Como disse anteriormente, não se trata apenas de um aspecto e sim de um processo amplo de compreensão cognitiva. Compreendo que alguns alunos por mais que tentem não irão conseguir executar o gesto motor da modalidade ou o movimento de lançar a bolinha no jogo de taco, de maneira satisfatória. Por isso o “tentar” é o meu parâmetro de avaliação para a compreensão que o aluno teve do que lhe foi solicitado. (P5 – Maturidade)

6 DISCUSSÃO

Ao buscar responder o objetivo geral da pesquisa de analisar os fatores que afetam o desenvolvimento das crenças de AE docente ao longo da carreira de professores de Educação Física Escolar da rede Municipal de São José, Santa Catarina, estruturou-se a discussão para contemplar as principais evidências das duas etapas do estudo. Inicialmente aborda-se os resultados quantitativos dos níveis de percepção de AE docente e, na sequência, são contempladas as três categorias destaques da abordagem qualitativa dos fatores associados às crenças de AE docente, nomeadamente o planejamento, a condução e a avaliação e reflexão.

Considerando a primeira etapa do estudo de caráter quantitativo, buscou-se investigar os níveis de percepção de AE geral relacionados às características pessoais e profissionais. Apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma categoria, identificou-se elevados níveis de AE geral, corroborando com a literatura (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007; IAOCHITE et al., 2011; SILVA, RAMOS, PEREIRA, 2019; PEREIRA E RAMOS, 2020). Em contrapartida, encontrou-se uma tendência na categoria idade, onde os professores com mais de 40 anos possuem uma percepção elevada de AE geral comparada com os mais jovens, o que foi também evidenciado na relação entre professores mais experientes no estudo de Tschannen-Moran e Hoy (2007).

No que diz respeito ao planejamento docente, os professores investigados dos ciclos iniciais da carreira docente (entrada e consolidação) relataram diversas fontes de autoeficácia docente (universidade, grupos de estudo, livros, internet, proposta curricular municipal e experiência pessoal) relacionadas ao planejamento de aula, demonstrando uma dependência das fontes de persuasão social e de experiências vicárias nos estágios iniciais da carreira. Quando analisada, em estudos na área da Educação Física, a AE de universitários de cursos de Licenciatura, de universidades públicas no sul do Brasil, também foi possível notar a influência da observação e da persuasão social, onde os estudantes apontam que estas experiências foram proporcionadas pelas orientações e observações dos professores, além das situações de estágio (RAMOS et al., 2017; KUHN et al., 2020).

Outro campo de atuação profissional proporcionado pelas Instituições de Ensino Superior que também pode auxiliar no desenvolvimento da AE Docente é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual permite que os estudantes possam ter experiências profissionais em contato com o campo real da área. Em estudo com licenciandos do curso de Física, Santos Neto, Lima e Struchiner (2019) encontraram que os

estudantes dependiam mais das fontes de experiências vicárias (pares do PIBID e professores da Universidade) no primeiro momento de atuação. Com o passar do tempo, as fontes que se destacaram foram as experiências diretas e a persuasão social provenientes das reuniões do PIBID. Os achados reforçam o impacto que as IES possuem na formação do futuro professor, uma vez que experiências e espaços de discussão podem auxiliar o estudante/professor a melhor compreender os aspectos que permeiam a ação docente.

Um aspecto a destacar é que na transição de estudante para professor, os docentes parecem ainda se encontrar dependentes de fontes relacionadas à persuasão social e às experiências vicárias. Nota-se também que poucos professores investigados citaram as experiências diretas como fonte de conhecimento, uma vez que estes ainda possuem uma carência de tempo de atuação (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007). Estudo com professores iniciantes reforçam a dificuldade relacionada à competência de planejamento neste estágio da carreira docente (SANTOS et al., 2018). Por outro lado, é possível perceber uma ampliação destas experiências ao longo da formação inicial, possibilitando um maior contato com a atuação profissional e experiências de sucesso que fomentem a percepção de AE dos professores (HOY E SPERO, 2005; SILVA; IAOCHITE E AZZI, 2010; SANTOS et al., 2018).

As fontes de autoeficácia apontadas pelos professores investigados dos ciclos iniciais (entrada e consolidação) revelam a importância da universidade e da ferramenta da internet para o planejamento de aula, mostrando assim uma aproximação entre os profissionais e as instituições de formação inicial. Essa aproximação prolongada pode estar relacionada a falta de maior experiência profissional destes professores, gerando assim uma necessidade de prorrogar o vínculo com o mundo acadêmico para então se sentirem capazes frente às demandas profissionais (FARIAS et al., 2018). Outro ponto a ser ressaltado é que os professores destes ciclos tendem a ser mais dependentes da persuasão social, uma vez que buscam o suporte para resolução das demandas docentes que ainda não foram vivenciadas (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

Diferentemente dos achados mencionados anteriormente, os professores investigados que se encontram nos ciclos de diversificação (intermediário) e de renovação e maturidade (ciclos finais da carreira docente) destacaram que a principal fonte para o planejamento é a experiência pessoal, corroborando com a teoria da AE de Bandura (1977;1997), a qual aponta esta fonte como principal influenciadora das tomadas de decisões e da percepção de capacidade frente a alguma demanda. A influência desta fonte nestes ciclos de desenvolvimento

profissional justifica-se porque estes professores são aqueles que já possuem um período maior de tempo de atuação profissional (>10 anos). Em contrapartida, ao investigar as fontes de AE de professores de diferentes ciclos, Nina et al. (2016) observou que a fonte mais influente nos professores experientes (16 a 20 anos) foi a persuasão social, cuja diferença pode se dar pelo contexto de formação continuada e pelo suporte fornecido pelas diferentes instituições de ensino.

Os professores que apontaram as experiências pessoais como fonte de planejamento são aqueles que vivenciaram experiências de sucesso ou que, mesmo tendo experimentado situações de insucesso, puderam perceber a importância destas situações e refletir para tomadas de decisões futuras, fortalecendo assim o seu senso de capacidade de eficácia frente a alguma demanda docente (HOY E SPERO, 2005). Outro aspecto importante é que estes professores possuem altos níveis de percepção de AE, não sendo possível comparar com aqueles que acumulam experiências de sucesso e insucesso e que, conseqüentemente, estas experiências contribuíram para uma baixa percepção de AE docente frente a alguma demanda, como no caso do tópico em questão, o planejamento de aula.

A preparação para a aula apresentou determinada similaridade com os ciclos de desenvolvimento na carreira docente de Farias (2010), confirmando que os professores que ainda estão no processo de conhecer a carreira docente e nos primeiros passos de atuação profissional, necessitam de maior tempo para preparação das aulas. Os professores do ciclo de entrada (primeiro ciclo) mencionaram que se preparam ao menos em um dia específico da semana e em um dia anterior à aula. Além disso, a dedicação ao planejamento nessa fase inicial da carreira está ligada aos altos níveis de percepção de autoeficácia dos investigados, corroborando com os achados de Hoy e Spero (2005) que investigaram professores no primeiro ano de carreira e identificaram que quanto mais eficaz o professor se percebe, mais ele dedicará o seu tempo as demandas da carreira.

Os professores investigados e pertencentes aos ciclos de consolidação e de afirmação e diversificação já não se preparam tanto como antes, fazendo o seu planejamento de forma mensal e bimestral, transformando este processo em algo mais leve por conta dos anos de docência que já se passaram. De fato, os professores que se encontram nestes ciclos, em destaque aos professores do ciclo de afirmação e diversificação, já passam a dominar as rotinas básicas da profissão, sobretudo o tempo de preparação, sendo este o momento em que os professores buscam novos caminhos e desafios na carreira docente (HUBERMAN, 1995).

Por fim, os professores investigados dos ciclos finais (renovação e maturidade) relataram que se preparam em um dia específico da semana, assim como os professores do ciclo de entrada. Esta preparação semanal ocorre porque os professores mencionaram que continuam utilizando a carga horária de “hora atividade” destinada à preparação de aulas, diferentemente do modelo teórico de Huberman (1995) em que os professores nesta etapa da carreira apresentam um sentimento de desinvestimento ou de não haver o interesse nesta preparação e se distanciam cada vez mais do trabalho docente. Além disso, o uso da carga horária estabelecida para esta preparação para a aula nos ciclos destacados pode estar associado ao domínio da profissão por conta da experiência adquirida ao longo da carreira por estes professores, que por sua vez possuem um maior domínio das atividades rotineiras, passando a necessitar de uma menor carga de preparação (FARIAS et al., 2018).

Outro ponto a se destacar na categoria de planejamento docente é a percepção de envolvimento com a prática desses docentes. Além da preparação para a aula, esta categoria também se assemelhou com os ciclos de desenvolvimento na carreira docente de Farias (2010). As professoras investigadas do ciclo de entrada demonstraram se envolver com a prática docente, caracterizando-se na fase de tomada de decisão deste ciclo, onde ambas se colocam como entusiasmadas e motivadas pela carreira docente (FARIAS et al., 2018), ao mesmo tempo que ao se perceberem autoeficazes, buscarão se envolver com a prática docente (HOY, SPERO, 2005)

Os professores investigados dos ciclos de consolidação e afirmação e diversificação se percebem altamente envolvidos com a prática docente e para além da carga horária de trabalho, é neste ciclo que os professores passam a estar mais envolvidos com o que acontece na escola, principalmente a partir do ciclo de consolidação quando tendem a buscar novas formas de aprimorarem as suas práticas pedagógicas. Este envolvimento com prática no ciclo de afirmação e diversificação pode estar ligado à busca dos professores por novas possibilidades dentro do campo docente, como o envolvimento em práticas administrativas e em esferas que busquem uma melhoria das condições profissionais, ao mesmo tempo que pode estar ligado a alta percepção de AE dos docentes investigados, que conseqüentemente se envolvem mais com prática (BANDURA, 1993; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, HOY, 1998 FARIAS et al., 2018).

Diferentemente dos três ciclos anteriores, uma professora do ciclo de maturidade se percebe pouco envolvida com a prática pedagógica: “Aí eu vejo que eu estou um pouquinho de lado. Porque muitas vezes por mais que eu tenha vontade, o interesse não bate, entendeu? Não

é algo muito assim que eu teria necessidade (P10 – Renovação)”. Este ciclo se assemelha da fase de serenidade (HUBERMAN, 1995), importante momento da carreira de aceitação da prática que está sendo realizada, no qual o trabalho docente deixa de ser um fardo para além da sala de aula. Além disto, a professora investigada se difere dos achados de Farias et al. (2018), onde para a autora este é um momento de renovação na carreira e que os professores buscam caminhos como pós-graduação, envolvimento em movimentos de defesa da causa docente (valorização profissional) e o caminho de renovação profissional.

Os demais professores investigados do ciclo de maturidade relataram que se sentem envolvidos com a prática docente, se sentem orgulhosos do seu envolvimento e do impacto que estes geram nos alunos. Em estudo com professores a respeito dos melhores momentos da carreira docente, Krug, Krug e Conceição (2013) destacam que os professores neste ciclo percebem que nesta fase a satisfação e a percepção dos melhores momentos da docência estão ligados a um impacto positivo nos alunos. Farias et al. (2018) acrescentam que os professores neste ciclo observam as suas experiências e encontram o reconhecimento na mesma, além de se sentirem realizados profissionalmente.

Na categoria da condução de aulas, no que diz respeito à capacidade de lidar com alunos e turmas consideradas difíceis, os professores investigados apontaram crenças variadas para lidar com essas situações, no entanto é possível perceber a importância do diálogo e de situações individuais com os alunos. Vale destacar que estes professores se percebem capazes frente a estas situações, como apresentado nos resultados do estudo. Em contrapartida, Santos, Bracht e Almeida (2009) apontam que alguns professores não conseguem lidar com seus alunos por meio da estratégia do diálogo, gerando um sentimento de incapacidade de persuasão para com os alunos, o que resultou em um processo de desmotivação na carreira docente. Ao investigarem professores de Educação Física iniciantes e experientes, Santos et al. (2018) apontam que professores iniciantes tendem a encontrar dificuldades de lidar com a gestão dos alunos e que os professores mais experientes já se sentem mais capazes em gerir os alunos e as turmas.

As crenças destacadas pelos professores investigados para lidar com alunos e turmas consideradas difíceis estão ligadas à alta percepção de AE, uma vez que esta percepção elevada dos professores está diretamente associada aos docentes que estão mais dispostos a ouvir os alunos, persistirem em situações adversas e de utilizar estratégias variadas para lidar com estas situações (BANDURA, 1997; HOY, SPERO, 2005).

No que diz respeito a análise comparativa entre os ciclos de desenvolvimento na carreira docente, é possível notar que para lidar com turmas consideradas difíceis, os professores do

ciclo de entrada ressaltam a importância de um trabalho coletivo da escola, corroborando com os achados na literatura em que os professores iniciantes, por possuírem pouca experiência, acabam tendo dificuldades em lidar com estas situações e recorrem aos pares ou ao conhecimento técnico aprendido na formação inicial (HOY e SPERO, 2005; TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007; SANTOS, BRACHT E ALMEIDA 2009; FARIAS et al., 2018).

Em estudo com professores iniciantes, Hoy e Spero (2005) apontaram que os docentes que receberam maior suporte ao longo do primeiro ano de docência tiveram um aumento na percepção de AE, bem como relataram menores dificuldades com as demandas pedagógicas. Similarmente, ao investigar a influência de práticas de liderança por parte dos gestores na percepção de autoeficácia docente, Zheng, Yin, e Wang (2018), identificaram uma relação forte entre as boas práticas de liderança nas três categorias da AE (AE de instrução, AE de manejo e AE no engajamento dos alunos). Desta forma, destaca-se a importância das instituições de ensino em se aproximar dos docentes no ciclo de entrada e fornecer um maior suporte nesta etapa da carreira, haja vista que este é o momento em que os professores tendem a ter uma maior evolução na percepção de AE do que nos anos que se seguem da carreira (BANDURA, 1997).

Os professores investigados dos ciclos de consolidação e de afirmação e diversificação mudam as suas crenças, optando por um caminho de diálogo com estes alunos. Esta mudança na forma de lidar com esta situação pode se dar pela aquisição de competências ao longo da carreira, uma vez que estes professores passam a se basear mais em suas experiências e se distanciam do conhecimento técnico adquirido na formação inicial (BANDURA, 1993). Por fim, os professores investigados dos ciclos finais (renovação e maturidade) utilizam as aulas teóricas e regras pré-estabelecidas para lidar com estas situações, possivelmente pelas experiências de sucesso que levaram a estas crenças, não adotando necessariamente o ensino centrado no professor.

Quanto à organização de rotinas, verificou-se que os professores tendem a utilizar as estratégias de organização fragmentada, ou seja, costumam estabelecer regras no início do ano letivo e dividir a turma em grupos nas aulas, para lidar com a organização e novamente desenvolver uma prática mais centrada nos professores para um maior controle da turma, cujas evidências se aproximam da literatura consultada, especialmente que os professores de Educação Física tendem a utilizar o estilo de ensino de reprodução para alcançar uma maior segurança da sua prática (SYRMPAS et al., 2017). Além disso, outro fator destacado pelos professores é de conhecer os alunos para se alcançar uma boa gestão de aula.

Os professores dos ciclos iniciais tendem a ter o ensino pautado nas estratégias de fragmentação de turma/divisão de grupos, assim como os professores dos ciclos finais. A utilização destas estratégias pelos professores no início da carreira torna possível um maior controle da turma, fomentando assim uma maior percepção de capacidade de atuação. A reprodução dos conteúdos aprendidos na formação inicial, acontecendo justamente pela baixa experiência de atuação, voltando a sua prática para as experiências pessoais anteriores (SYRMPAS, DIGELIDIS & WATT, 2015). Por outro lado, a utilização destas estratégias pelos professores mais experientes pode estar ligada às experiências anteriores que fomentaram um sentimento de sucesso na atuação docente, persistindo na estratégia que foi utilizada anteriormente. Novamente, entende-se que as situações de sucesso são muito importantes para a percepção destas crenças e que apesar de ser um estudo transversal nota-se que os professores tendem a utilizar estratégias similares em ciclos distintos.

Um aspecto a ressaltar é que as crenças mencionadas anteriormente podem estar associadas ao estilo de ensino adotado pelos professores investigados. Apesar dos relatos indicarem a adoção de estratégias que variam entre estilos de reprodução ou de produção do espectro de Mosston e Ashworth (2002), o estilo de ensino de reprodução e de estruturação da aula com um maior controle pelos professores parece predominar nos professores investigados. De forma similar, o destaque no ensino reprodutivo é apontado em outros estudos com professores de Educação Física Escolar (SYRMPAS et al., 2015; SYRMPAS et al., 2018).

Na tentativa de identificar as preferências de estilos de ensino de professores experientes de Educação Física Escolar, Syrmpas et al. (2018) constataram que, apesar de os professores mesclarem entre os estilos de reprodução e os estilos de produção, no final a escolha se dá em maior escala pelo estilo de reprodução, justificada pela percepção que este estilo aparenta ser mais eficiente para o controle da turma, para a responsabilidade com os alunos e o desenvolvimento de comportamentos mais positivos. Nota-se que as evidências se assemelham com os achados do presente estudo, onde boa parte dos professores investigados utilizam estilos de ensino de reprodução na condução de suas aulas.

A valorização do diálogo para aumentar a capacidade de ter a atenção da turma e de lidar com comportamentos perturbadores foi ressaltada pelos professores investigados, de maneira semelhante à capacidade de lidar com turmas e alunos difíceis. A adoção de estilo de ensino diretivo centrado no professor também foi evidenciada, especialmente pela utilização do apito, regras estabelecidas e liderança no ambiente de aula. Os professores investigados dos ciclos de entrada e de consolidação revelaram que a capacidade de ter atenção da turma depende

das características da turma e do ambiente, ressaltando assim a importância das experiências diretas nos primeiros anos de ensino e na formação inicial (HOY E SPERO, 2005; TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

Os professores investigados pertencentes aos demais ciclos de desenvolvimento na carreira docente (afirmação e diversificação, renovação, maturidade) apontaram as suas crenças frente a esta capacidade, destacando o afeto para as professoras do ciclo de afirmação e diversificação. A utilização desta estratégia está atrelada às competências sociais e emocionais dos professores mais experientes. Ao investigar a influência da autoeficácia na empatia de professores, Goroshit e Hen (2016) observaram que a percepção de autoeficácia docente contribui para a percepção de empatia dos professores, ou seja, quanto mais o professor se percebe autoeficaz, maior o seu senso de empatia. Estes achados são importantes uma vez que professores empáticos tendem a se comunicar melhor com os alunos, encorajar e criar situações de empatia e de motivar os estudantes (GOROSHIT E HEN, 2016). Vale destacar novamente que é neste ciclo que os professores já passaram a dominar as rotinas básicas da docência e passam a buscar novas formas de atuação e dinâmicas para lidar com as situações da profissão, ao mesmo tempo que se sentem motivados com a carreira (FARIAS et al., 2018).

Os professores dos ciclos de renovação e maturidade relataram estratégias variadas, desde o uso do apito e o estabelecimento de regras (mais centrado no professor), até o diálogo e a participação nas atividades junto com os alunos (mais centrado no aluno). Tais crenças podem estar ligadas às experiências de sucesso (BANDURA, 1997) acumuladas ao longo da carreira docente, uma vez que para os professores mais experientes se baseiam em suas práticas anteriores, podendo ou não estar associadas aos estilos de ensino centrado no professor ou no aluno.

O fato de o professor centrar o ensino sobre si ou no estudante não difere que estas experiências e crenças resultem em sucesso ou insucesso, mas em uma percepção elevada de capacidade frente a esta demanda. Desta forma, compreendendo que professores com alta percepção de AE não desistem facilmente de alunos com comportamentos perturbadores ou alunos/turmas difíceis (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007), o olhar para estas crenças não pode ser direcionado a uma boa ou má prática dos professores pela decisão de escolherem onde o ensino está centrado, porém há o reconhecimento que estes professores utilizam das suas crenças para melhor lidar com estas situações e que, ao expressarem as suas ações frente a estas demandas, estão compartilhando as práticas que se transformaram em um resultado positivo na percepção individual da ação docente.

Em relação às crenças dos professores sobre a capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente e de responder perguntas difíceis, notou-se diferenças no processo reflexivo entre os docentes investigados. Enquanto alguns professores dos ciclos iniciais (entrada e consolidação) mencionaram refletir nos tópicos em que estes se sentem mais confortáveis, outros professores deste ciclo relataram enfrentar dificuldades no que diz respeito ao processo reflexivo. Acredita-se que a diferença pode ser devido a pouca experiência acumulada de ensino e também a falta de suporte ao realizar a prática reflexiva, uma vez que os professores reportaram como um processo cognitivo geral do que propriamente a adoção de uma metodologia ou estratégia na ação docente.

Ao estudar o impacto do processo reflexivo de candidatos a professores na percepção de AE, Black (2015) aponta que os professores que foram capazes de realizar o processo reflexivo, não apenas na esfera cognitiva, mas contemplando os planos de aula, as aulas presenciais e o comportamento dos alunos, são aqueles que demonstraram ser mais criativos, inovadores e adaptáveis a diversidade dos alunos. Tais evidências revelam a importância do processo reflexivo, tanto sobre a ação docente, quanto sobre a capacidade de fazer os alunos pensarem criticamente.

A capacidade de fazer os alunos refletirem sobre questões multidisciplinares foi mencionada pelos professores dos ciclos de afirmação e diversificação e de renovação. A abrangência destas reflexões pode se dar pelo fato de que estas professoras já estão há mais de 10 anos na docência, tendo vivenciado inúmeras experiências e encontrado a melhor estratégia para gerar o processo reflexivo com os alunos em diferentes situações. Além disto, os professores dos ciclos finais também apontam serem capazes de fazer os alunos refletirem criticamente, especialmente sobre a percepção corporal e da saúde bem como sobre as situações vivenciadas em sala de aula. Apesar de mencionarem alguns tópicos específicos que concentrar as reflexões dos alunos, os relatos dos professores investigados indicam a prática reflexiva vai além dos tópicos em questão (Figura 5), se assemelhando ao mencionado pelas professoras dos ciclos de afirmação e diversificação e de renovação.

Com relação à capacidade de responder perguntas difíceis, os professores investigados pertencentes aos estágios iniciais de desenvolvimento da carreira (entrada e consolidação) se sentem capazes de responder perguntas difíceis, mas também relataram que não têm problema em dizer aos alunos que não sabem a resposta. A humildade pode auxiliar o professor iniciante a não se sentir menos eficaz ao não responder os seus alunos, bem como a se reconhecer como

professor que se encontra em estágios iniciais e que ainda não domina todas as esferas de ser docente (FARIAS et al., 2018).

Os professores dos ciclos intermediários e finais de desenvolvimento da carreira (afirmação e diversificação, renovação, maturidade) relataram que se sentem capazes de responder os seus alunos, tanto em questões dos conteúdos da EDF quanto em conteúdos extracurriculares. Novamente, esta percepção reforça a importância da fonte das experiências diretas para os docentes, uma vez que os anos de atuação auxiliam a adquirir os conhecimentos necessários para lidar com esta situação (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007).

As evidências sobre a capacidade de fazer com que os alunos acreditem que possam realizar as atividades, de explicar/propor um exemplo alternativo e de melhorar a compreensão de um aluno com dificuldade revelaram o comprometimento dos professores investigados com a interação dos alunos com a EDF escolar, procurando um maior engajamento dos alunos com a prática. Ressalta-se que as percepções dos professores de diferentes ciclos foram muito similares, especialmente quando comparadas às categorias anteriores. É importante destacar que isto ocorre porque os professores com alta percepção de AE tendem a ser mais comprometidos com a aprendizagem de seus alunos e, também, dependem maior tempo com processos diversificados de aprendizagem aos alunos (KUHN et al., 2019).

O procedimento de explicar quantas vezes forem necessárias e de diferentes formas se assemelhando aos achados na literatura que apontam que professores com maior percepção de AE tendem a utilizar formas variadas de estratégias e de se relacionar melhor com os alunos (TSCHANNEN-MORAN, HOY, 2007; BLACK, 2015). Ao mesmo tempo que buscam diferentes estratégias para explicação e apresentação de exemplos alternativos, os professores revelam que é um processo diário a preocupação de melhor compreender quando um aluno está fracassando. Entretanto, os professores dos ciclos de entrada e consolidação ressaltaram que não depende apenas do professor para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassando. Hoy e Spero (2005) apontam que os professores iniciantes necessitam de suporte para lidar com o fracasso dos alunos e que, caso esta experiência não seja vista como positiva pelos professores, existe uma tendência de que em experiências futuras não irão se envolver com estes alunos. Assim, o suporte da comunidade escolar é muito importante. Os encontros com os pares professores, as trocas de informações, bem como o apoio dos diretores, coordenadores e da comunidade como um todo (pais, professores, estudantes e funcionários em geral) promovem e estimulam a perseverança dos professores para a tarefa de comprometer os

alunos para com a realização das atividades (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2007; MORRIS; USHER; PAJARES, 2008).

Quanto a avaliação e reflexão docente, as evidências da capacidade de reflexão sobre as próprias ações em sala de aula revelaram manifestações distintas dos professores investigados. Enquanto os professores iniciantes (ciclo de entrada) parecem depender do cansaço físico e do retorno dos alunos para refletirem sobre as suas ações em aula, os professores pertencentes aos demais ciclos relataram que esta capacidade advém de um processo reflexivo realizado durante ou após a aula, podendo ser na escola ou até mesmo no carro retornando para a casa (figura 8). Como já reforçado anteriormente sobre os professores iniciantes, este processo ocorre pela baixa experiência docente e da dependência do retorno dos alunos e pares sobre a sua prática (TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2007), porque a reflexão, com o passar dos anos, se torna rotineira ao ponto de o professor realizar de forma individual.

Um aspecto relevante, baseado no processo de reflexão na ação do professor (SCHÖN, 1990; TARDIF, 2002), é que a dependência de outras fontes de AE pode diminuir com o incremento do processo reflexivo a partir do acúmulo de experiências de sucesso e insucesso. Além disso, os professores tendem a sentir menor estresse, menor sentimento de Burnout e vivenciam menores reduções na percepção de AE no decorrer da prática, quando a reflexão sobre a prática ocorre de forma sistematizada e com acompanhamento de supervisores para um possível suporte (ROBERTS et al., 2019).

No que diz respeito a avaliação como tarefa da carreira docente, os professores deste estudo relacionam as suas crenças de capacidade de realizar avaliação a diferentes ações docentes, também vale ressaltar que todos apontam que fazem bem esta prática. Esta percepção se assemelha com os achados da percepção da capacidade em variar as avaliações, onde também todos os professores variam de acordo com a turma e/ou conteúdo. Ao mesmo tempo que estes professores estão dispostos a explicar os processos avaliativos quando questionados, e se esforçam para que o estudante sinta clareza sobre o que está sendo avaliado. Por fim, avaliam a compreensão do conteúdo questionando os alunos e a observação dos mesmos durante as aulas. Estes achados estão relacionados aos estudos de AE docente, em que a alta percepção de AE está diretamente relacionada com a confiança dos professores em suas crenças de fazer a avaliação, de variar metodologias de ensino, de buscar e refletir constantemente sobre processos de aprendizagem e, também, de valorizar o relacionamento intrapessoal e interpessoal (PAJAREZ; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012; MARTINS; COSTA; ONOFRE, 2015).

7 CONCLUSÃO

Compreender a interação dos professores de Educação Física com o campo profissional, bem como as percepções de AE frente às demandas da docência pode permitir novos avanços na formação inicial e continuada. Assim, o objetivo do estudo foi analisar os fatores que afetam o desenvolvimento da percepção e das crenças de AE docente ao longo da carreira de professores de Educação Física Escolar. Apesar das limitações metodológicas, as evidências possibilitaram identificar níveis elevados de AE Docente dos professores investigados.

No que diz respeito aos fatores associados às crenças de AE Docente de planejamento, constatou-se que os professores dos ciclos iniciais de desenvolvimento profissional docente dependem majoritariamente das fontes de persuasão social e das experiências vicárias. Na medida que os professores avançam na carreira docente, especialmente a partir do ciclo de consolidação, percebe-se uma maior dependência da fonte de experiências diretas. Assim, quanto mais experiente for o professor, mais o seu planejamento está voltado às experiências de sucesso. Outro aspecto importante a se destacar é que os professores dos ciclos iniciais se envolvem mais vezes ao longo da semana com o planejamento, em contrapartida os professores dos demais ciclos de desenvolvimento profissional tendem a se preparar menos, uma vez que a prática do planejamento já se tornou rotineira.

Em relação a condução das aulas não foi possível identificar alguma variável em que os professores não se sentissem capazes em atuar, em contrapartida, é possível perceber um maior domínio por parte dos professores mais experientes no que diz respeito a alunos e turmas com comportamentos difíceis. Como os professores investigados se percebem altamente eficazes, mesmo os mais inexperientes, ressalta-se que não foi possível realizar uma maior comparação entre os professores de diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. Entretanto, ao concentrar-se o olhar às crenças envolvidas na ação do professor, percebeu-se uma ação mais dependente da própria prática para os professores mais experientes e uma ação mais dependente das experiências vivenciadas no curso de graduação ou na busca pelo conhecimento em outros espaços (internet, livros, colegas, entre outros) para os professores iniciantes.

Quanto à avaliação e reflexão, as evidências revelaram a falta de autoavaliação e de reflexão mais sistematizadas por parte dos professores investigados, uma vez que tais ações estão diretamente associadas à qualidade do ensino. Os professores ressaltam que o processo reflexivo não ocorre de forma planejada e organizada no ambiente escolar, mas em momentos “livres”, como nos deslocamentos para trabalho/casa ou logo após a aula. Na avaliação dos

alunos, nota-se que os professores variam as suas estratégias, preocupando-se também com a individualidade dos alunos e o contexto de cada turma.

Apesar de os professores investigados apresentarem uma alta percepção de AE e, conseqüentemente, tenderem a se envolver com a prática, a buscarem novos desafios e a se envolver com os alunos e com os pares, percebeu-se que as práticas pedagógicas relatadas são muito idiossincráticas, pouco aparecendo a influência da rede de formação continuada, tão pouco a relação com os pares ou coordenadores pedagógicos. As relações entre a ação docente e os agentes responsáveis pelas experiências vicárias ou a persuasão social (universidade, formação continuada, pares, gestores, entre outros) são majoritariamente apontadas pelos professores iniciantes e pouco relatadas pelos docentes mais experientes.

Por fim, independentemente das limitações do estudo, as evidências permitiram melhor compreender a percepção de capacidade de professores de Educação Física frente as demandas da profissão docente (planejar, conduzir e avaliar). Além disso, ao concentrar o olhar nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional docente, possibilitou compreender também como os professores lidam com as suas crenças na prática pedagógica ao longo da carreira docente.

7.1 RECOMENDAÇÕES

De modo geral, as contribuições dos achados sobre as fontes de AE docente são importantes para auxiliar na formação continuada dos professores, especialmente para que tais fontes possam ser promovidas e fortalecidas nos momentos de capacitações profissionais. Assim, as ações de formação continuada poderão promover novos caminhos para melhoria da prática pedagógica, bem como auxiliar os professores a terem uma melhor percepção de capacidade frente às demandas da carreira docente.

A continuidade dos estudos é recomendada para superar as fragilidades de estudos de abordagem transversal, principalmente para permitir uma comparação mais aprofundada entre professores com baixa percepção e alta percepção de AE docente. Recomenda-se acompanhar por determinado período alguns professores, que se encontram em distintos ciclos de desenvolvimento profissional docente, para aprofundar as fontes e percepções de AE docente frente as ações de planejamento, condução e reflexão e avaliação.

Vale destacar que o constructo principal do estudo (AE) é uma percepção frente a capacidade sobre uma ação e que não necessariamente esta percepção é exercida de fato na

prática. Assim, recomenda-se que estudos futuros possam ir além da identificação dos níveis de percepção de AE Docente, para também contemplarem a análise da prática dos professores e da possível relação desta percepção com a ação docente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R, F, M. SILVA, K, R, X. Autoeficácia docente e o ensino de educação física na perspectiva da inclusão: o caso do aluno surdo do 1º ano do ensino médio. **Revista Aleph**, Niterói, n. Especial, p. 157-174, 2021.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215. 1997.
- Black, G.L. Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. **In Education**, Saskatchewan, v. 21, n. 1, p. 78-98, 2015.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CANRINUS, E, T., et al. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European Journal of Psychology of Education**, v. 27, p. 115-132, jul. 2012.
- CAPELO, R; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 175-184, out./dez. 2014.
- CASANOVA, D, C, G; AZZI, R, G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, out./dez. 2015.
- CRESWELL, J, W. **Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches**. 3 ed. California: Sage publications, Inc. 2013. 448 p.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The landscape of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2008.
- DIAS, P, C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017.
- ESTRADA, L, G; PEDRAZA, M, C; RACCANELLO, K. Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. **Perfiles educativos**, Coyoacán, v. 32, n. 127, p.85-104, 2010.
- FARIAS, G, O. **Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, G, O., et al. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.4, p.656-666, out./dez. 2012.

FARIAS, G, O., et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. de 2018.

FAVATTO, N, C; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FERREIRA, L, C, M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v.5, n.2, p. 19-37, 2014.

FOLLE, A., et al. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

GIBSON, S. DEMBO, M, H. Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 669-682, 1984.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor**. Porto: Porto Editora, p. 141-170, 1995.

GONÇALVES, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GOROSHIT, M. HEN, M. Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? **Teachers and Teaching**, v. 22, n.7, p. 805-818, 2016.

HOY, A, W. SPERO, R, B. 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.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor**. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 1995.

IAOCHITE, R, T. **Auto-Eficácia de Docentes de Educação Física**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2007

IAOCHITE, R, T., et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciência Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

IAOCHITE, R.T.; & AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.

KHUN, F., et al. Contribuição de um curso de graduação em Educação Física nas crenças de autoeficácia docente. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, e3147, p. 1-11, 2020.

KRUG, H, N. KRUG, R, R. CONCEIÇÃO, V, J, S. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.109-133, 2013.

MARTINS, B, A. CHACON, M, C, M. Sources of Teacher Self-Efficacy in Teacher Education for Inclusive Practices. **School and Educational Psychology**, v. 31, p. 2021.

MARTINS, M.; COSTA, J.; ONOFRE, M. Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. **European Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 2, p. 263-279, 2015.

MOSSTON, M. ASHWORTH, S. **Teaching physical education**, 5. Ed. Boston: Benjamin Cummings. 2002.

NASCIMENTO, J, V. GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congresso de Educação Física e ciências do esporte dos países de língua portuguesa, 6.; congresso galego de educación física, 7. La Coruña, 1998. **Actas...** La Coruña: INEF Galicia, 1998. p. 320-335.

NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. 1. ed. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones, 2012

NEUMAN, W, L. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. Harlow: Pearson, ed. 7, p. 599, 2014.

NINA, K. C. F. et al. Sources of Self-Efficacy in Teachers. **Revista de Psicología**, Fortaleza, v. 25, n. 1, p. 1-20, 2016.

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

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 4, p. 97-114.

PEDRO, N. **A auto-eficácia e a satisfação profissional dos professores**. 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2007

PEREIRA, E, C, C, S. RAMOS, M, F, H. Síndrome de burnout e autoeficácia em professoras da educação infantil. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n.4, p. 336-356, set./dez., 2020.

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

RAMOS, V., et al. Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 179-191, abr./jun., 2016.

RAMOS, V., et al. Fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física, **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, e2829, p. 1-12, 2017.

ROBERTS, A, M, et al. Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, p. 1-22, 2019.

SANTOS J, H, et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, Brasília, v. 40, n. 4, p. 388-396, 2018.

SANTOS NETO, R. LIMA, M, B. STRUCHINER, M. Crenças de Autoeficácia Docente no Ensino de Física: Uma Análise sobre o Percurso de Formação Docente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 86-103, dez., 2019.

SANTOS, N, Z. BRACHT, V. ALMEIDA, F, Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun., 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. _____, Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy, motivation, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, Indianapolis, v. 7, n. 2, p. 112-137, 1995.

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

SILVA, S. G., et al. Caracterização da pesquisa: tipos de pesquisa. In: SANTOS, S. G. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física**. Tribo da Ilha, Florianópolis, p. 67-73, 2011.

SILVA, L, J., et al. Carreira docente em Educação Física: história de vida de uma professora emérita. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 199-214, 2018.

SYRMPAS, I. DIGELIDIS, N. WATT, A. An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 2, p. 1-14, 2015.

SYRMPAS, I., et al. Greek preservice physical education teachers' mental models of production and reproduction teaching styles. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 2, p. 544-564, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W, K. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248. 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W, K. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 23, p. 944-956, 2007.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 4, p. 751-796, Dec. 2008.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011. 348 p.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 82–91, 2000.

ZHENG, X. YIN, H. WANG, M. Leading with teachers' emotional labor: relationships between leadership practices, emotional labor strategies and efficacy in China. **Teachers and Teaching**, v. 24, n. 8, p. 965-979, 2018.

APÊNDICE A – Escala de Autoeficácia do professor

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar em aulas de educação física no contexto escolar. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **pouco** e **muito**. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente de educação física, nível (eis) de ensino em que atua, seu público alvo e a realidade que vivencia na instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos sua cooperação.

		PoucoMuito					
1	Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	1	2	3	4	5	6
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1	2	3	4	5	6
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	1	2	3	4	5	6
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	1	2	3	4	5	6
6	Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	1	2	3	4	5	6
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	1	2	3	4	5	6
9	Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13	Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6

15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1	2	3	4	5	6
21	Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1	2	3	4	5	6
22	Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1	2	3	4	5	6
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1	2	3	4	5	6

APÊNDICE B – Questionário Docente

25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

Pergunta *

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e aceito responder o questionário.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 8

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Descrição (opcional)

1- Data de Nascimento *

Mês, dia, ano



2- Gênero *

 Homem Mulher Não me identifico com os gêneros acima

3- Estado civil: *

 Solteiro(a) Casado(a) Separado(a)https://docs.google.com/forms/d/1pAil_6cgb7Fr_GII5ECH7XQghcYH_yx2CJg6jg0Z-E/edit

3/36

25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

 Divorciado(a) Viúvo(a) Vivo com companheiro(a)

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção



Seção 3 de 8

CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO



Descrição (opcional)

25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

4- Especifique o ano de conclusão de sua formação inicial em Licenciatura em Educação Física: * *

Texto de resposta longa

4 a. Especifique a instituição de sua formação inicial em Licenciatura em Educação Física: * *

Texto de resposta longa

4 b. Assinale como ocorreu sua formação inicial em Licenciatura em Educação Física: *

- Presencial
- Semi-presencial
- À distância

5- Caso você também tenha realizado a formação inicial em bacharelado em Educação Física, especifique o ano de conclusão:

Texto de resposta curta

5 a. Caso você também tenha realizado a formação inicial em bacharelado em Educação Física, especifique a instituição:

Texto de resposta curta



25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

- Presencial
- Semi-presencial
- À distância

6- Caso você tenha outra formação inicial além da Educação Física, especifique o curso:

Texto de resposta longa

6 a. Caso você tenha outra formação inicial além da Educação Física, especifique o ano de conclusão:

Texto de resposta longa

7- Caso você tenha concluído curso de Pós-Graduação Lato Sensu, especifique o curso e o ano de conclusão:

Texto de resposta longa

7 a. Caso você tenha concluído curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado), especifique o curso e o ano de conclusão:

Texto de resposta longa

7 b. Caso você tenha concluído curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (doutorado), especifique o curso e o ano de conclusão:



25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

8- Você participa das ações de capacitação da Rede Municipal de Ensino de São * *

Sim

Não

9- Você tem participado de cursos e ações de capacitação além daquelas proporcionadas pela Rede Municipal de Ensino de São José? * *

Sim

Não

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 4 de 8

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS × ⋮

10- Anos de docência: *

Especifique o total de anos de atuação como docente independente da área de conhecimento e do contexto de atuação.

Texto de resposta longa

11- Após a sua conclusão de formação inicial em Educação Física, quantos anos e/ou meses de atuação você possui como professor de Educação Física na **escola**? * *

Texto de resposta longa

12- Há quanto tempo (anos e/ou meses) você atua, especificamente, como professor de Educação Física no **ensino fundamental**? * *



25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

13- Assinale qual é o seu vínculo empregatício na Prefeitura Municipal de São José? *

*

- Efetivo
- Admitido em Caráter Temporário

14- Há quanto tempo (anos/meses) você atua como professor de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de São José? *

*

*

Texto de resposta longa

15- Qual é a sua carga horária semanal de trabalho como professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de São José? *

*

*

Texto de resposta longa

16- Indique o tempo (anos/meses) de atuação profissional que você possui na(s) escola(s) **atual(is)** da Rede Municipal de Ensino de São José: *

*

*

Caso atue em uma ou mais escolas da rede, especifique a escola e o tempo de atuação.

Texto de resposta longa

17- Na Rede Municipal de Ensino de São José, assinale em quais anos do ensino fundamental você atua como professor de Educação Física: *

*

*

- Nenhum
- 1º ano



25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

18- Você atua como professor de Educação Física na educação infantil? *

*

 Sim Não

19- Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, assinale o(s) grupo(s) da educação infantil em que você atua:

 G 1 G 2 G 3 G 4 G 5 G 6

25/07/2021

DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Formulários Google

20- Você exerce atividade profissional em outra rede de ensino além da atuação na Rede Municipal de Ensino de São José? *

Sim

Não

20 a. Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, especifique a rede de ensino:

Texto de resposta longa

20 b. Em caso de resposta afirmativa na questão 20, especifique a carga horária:

Texto de resposta curta

21- Você exerce outra profissão além da docência na Educação Física Escolar? *

Sim

Não

22- Em caso afirmativo, especifique a **área de atuação** (instituições escolares, academia, clubes, outras profissões...) e **carga horária**?

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção



APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada de autoeficácia docente

1) ADERÊNCIA À PROFISSÃO E AO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO

- Quais foram os motivos que o(a) levaram a escolha da Educação Física como profissão? (amigos, professores, familiares etc.)

- Quais eram os espaços de intervenção profissional de seu interesse no momento de ingresso no curso superior em Educação Física?

3) Quais eram os espaços de intervenção profissional de seu interesse no momento de ingresso no mercado de trabalho (após a conclusão/experiências vivenciadas na formação inicial)?

4) Qual o espaço de intervenção profissional de seu interesse no momento atual?

5) Quais os motivos de sua permanência até hoje no contexto escolar?

6) Você já sentiu desejo de abandonar temporariamente a carreira docente?

() sim () não

Quais os motivos que o levaram a sentir este desejo?

Em que período (ano)?

(ter sentido, motivos, qual período-ano)

7) Você já sentiu desejo de abandonar definitivamente a carreira docente?

() sim () não

Quais os motivos que o levaram a sentir este desejo?

Em que período (ano)?

8) Você já se afastou temporariamente da carreira docente?

() sim () não

Quais os motivos que o levaram a este afastamento?

Em que período (anos)?

- Afastamentos por atestado médico (quantos, por quanto tempo aproximadamente)

- Licenças (prêmio, maternidade, paternidade, atestados médicos, licenças sem vencimento, para estudo - quantos, por quanto tempo aproximadamente)

2) AE DOCENTE

AE DOCENTE	EFICÁCIA NO MANEJO DE CLASSE	INTENCIONALIDADE DOCENTE
PLANEJAMENTO	Como você planeja a sua aula? De onde vem esse conhecimento? (universidade, familiares, outros professores da escola, rede de ensino) Como você se prepara para a sua aula? Você pensa que é necessário se preparar para as aulas? (relacionar com a quantidade de experiência, pouca ou muita)	Quão envolvido você se vê com a sua prática docente? Como você desenvolve esse envolvimento? Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)? Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?
CONDUÇÃO	Quão capaz você se sente em ter a atenção da turma para a aula? Como você desenvolveu essa habilidade? Quão capaz você se sente em fazer os alunos pensarem criticamente? Por quê?	Você consegue deixar claro que está ensinando? De que forma consegue perceber isto? Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?

	<p>Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula? Como você aprendeu a lidar com isso?</p> <p>Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?</p> <p>Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)</p> <p>Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?</p> <p>Quão capaz você se percebe para atuar em turmas consideradas difíceis? por quê?</p>	<p>Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?</p> <p>Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?</p> <p>Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?</p>
AVALIAÇÃO E REFLEXÃO	<p>Como você desenvolveu o manejo da classe, quais as experiências que te levaram a ver dessa forma?</p> <p>Você avalia as suas ações em sala de aula? Como?</p> <p>Se sim, como você aprendeu/desenvolveu essa avaliação.</p>	<p>Quão capaz você se sente de realizar uma boa avaliação com os alunos? Por quê?</p> <p>Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?</p> <p>Você acha que as suas formas de avaliação são claras para os alunos?</p> <p>Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?</p>

RELACIONANDO COM AS QUESTOES DE CAPACIDADE QUE FALAMOS, QUAL SERIA O SUBSÍDIO DA REDE QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESTÁ FALTANDO?

4) PERCURSO FORMATIVO (O que está em negrito)

1) Quais foram as contribuições e/ou as influências da **Educação Básica** na sua atuação como professor de Educação Física?

2) Quais foram as contribuições e as influências do curso de **formação inicial em Educação Física** na sua atuação como professor de Educação Física (pontos positivos, negativos, subsídios teórico-práticos, professores marcantes, experiências significativas)?

3) Quais foram as contribuições e as influências da sua participação em **cursos de atualização/aperfeiçoamento profissional** (cursos de capacitação/atualização) na sua atuação como professor de Educação Física (pontos positivos, negativos, subsídios teórico-práticos, professores marcantes)? **VOCÊ ACREDITA QUE A PANDEMIA AUXILIOU NA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS?**

4) Quais as contribuições e as influências de **cursos de especialização, mestrado, doutorado em Educação Física** na atuação como professor de Educação Física (pontos positivos, negativos, subsídios teórico-práticos)?

5) Como é o seu engajamento em propostas **de formação continuada** (formação disponibilizada pela secretaria de educação, eventos científicos/técnicos, capacitação profissional)?

5) CICLOS DA CARREIRA DOCENTE

- 1) Como ocorreu seu processo de transição entre estudante e professor (primeiros contatos com a docência depois de formado) – processo de entrada na carreira?
- 2) Como ocorreu seu processo de efetivação na rede de ensino?
 - como você descreve esse momento/sentimentos vivenciados?
- 3) Você já assumiu algum cargo administrativo em alguma escola (ex: direção, secretarias escolares) ou setores administrativos (ex: secretaria de educação)?
 - ano (início-final)
 - como foi a experiência

4) Quais os momentos marcantes da sua carreira docente (fatos, experiências. Acontecimentos que marcaram a sua carreira)?

- 1 a 4 anos	- 5 a 9 anos	- 10 a 19 anos	- 20 a 27 anos	- 28 ou mais
--------------	--------------	----------------	----------------	--------------

- 5) Quais as representações da aposentadoria em seu percurso profissional (aguarda com ansiedade, pretende prolonga o tempo de serviço)?
- 6) Quais são as suas expectativas de reinserção no mercado de trabalho após a aposentadoria (permanência no ensino ou busca de novas atividades)?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEPESH



Prezado(a) participante da pesquisa,

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE ACORDO COM OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ, referente à Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O estudo tem como objetivo geral, analisar os níveis de percepção de autoeficácia docente de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física da rede municipal de São José. Especificamente, se pretende analisar as características pessoais, formativas e profissionais dos professores de Educação Física, bem como verificar os níveis de percepção de autoeficácia de manejo de classe e intencionalidade docente dos professores de Educação Física e que por fim comparar os níveis de percepção de autoeficácia docente considerando os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. Espera-se com esta pesquisa, contribuir para o melhor entendimento sobre as percepções de autoeficácia docente e como esta ocorre nas diferentes etapas da carreira.

Trata-se de um estudo com abordagem quantitativa que contará com coleta de dados por meio de questionário, nomeadamente o Questionário de caracterização da amostra e a Escala da autoeficácia docente, que conta com 24 questões tipo Likert, onde serão necessários cerca de 30 minutos para o seu preenchimento. Considerando os riscos de sua participação, destacamos a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo, podendo resultar em cansaço, constrangimento ou mesmo alterações de comportamento. Esclarecemos que os participantes podem recusar a responder o questionário, que a qualquer momento durante a realização do estudo, o(a) senhor(a) e/ou os estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários por e-mail ou telefone e poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo.

Entre os benefícios e vantagens em participar do estudo, esclarecemos que do ponto de vista do participante esses benefícios são mínimos, entretanto, destacamos que o mesmo pode vir a contribuir com o

processo de reflexão sobre a sua prática profissional. Os pesquisadores envolvidos nesse estudo declaram que a Resolução 466/12 será cumprida integralmente, garantindo que todos registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico. Sua privacidade e o sigilo das informações serão preservados em todas as fases da pesquisa por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta e análise de dados. Porém, ressaltamos mesmo com o devido cuidado com as informações pessoais dos participantes, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa são: Vinícius Plentz de Oliveira (mestrando) e Juarez Vieira do Nascimento (Orientador). Por meio deste termo solicitamos autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos científicos. Sua participação não acarretará despesas a você, e também se caracteriza como voluntária, portanto não haverá pagamento de nenhum valor financeiro em troca de sua participação. No entanto, diante de algum prejuízo ou eventual dano comprovado decorrente de sua participação você poderá ser ressarcido ou indenizado pelos pesquisadores. Após o final da pesquisa os pesquisadores assumem o compromisso de agendar uma nova conversa com a rede e os participantes e apresentar um resumo dos principais resultados do estudo, a fim de que esses possam contribuir com sua atuação profissional. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas assinadas pelos pesquisadores.

Nome do pesquisador: Vinícius Plentz de Oliveira

Telefone: (48) 99113-3428

E-mail: viniciusplentz19@gmail.com

Endereço: Rua João Meirelles, 884, Abraão – Florianópolis/SC

Nome do pesquisador responsável: Juarez Vieira do Nascimento

Telefone: (48) 9981-1105 **E-mail:** juarez.nascimento@ufsc.br

Endereço:

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH

Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara)

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II - Trindade,
Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Telefone para contato: (48)
3721-6094

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE ACORDO COM OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ. Estou ciente que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo.

Nome _____ **por**
extenso: _____

Assinatura do participante

Local e Data: _____,

ANEXO A – Declaração de Autorização da Secretaria de Educação

DECLARAÇÃO
Secretaria de Educação de São José

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 da Instituição Secretaria de Educação de São José, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: Percepção de autoeficácia docente de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de educação física da rede municipal de São José, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, sob responsabilidade do Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 22, 11, 2019

ASSINATURA: *Alzira Tómbel da Rosa*

NOME: *Alzira Tómbel da Rosa*

CARGO: *Coordenadora da área de Ed. Física
Escritor.*

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL


Alzira Tómbel da Rosa
Educação Física
CREF 00000361

ANEXO B – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE ACORDO COM OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: um estudo com professores de Educação Física da Rede Municipal de São José

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26201419.4.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.763.069

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Vinícius Plentz de Oliveira sob orientação do professor Juarez Vieira do Nascimento, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/CDS/UFSC. Pesquisa quantitativa, descritiva-exploratória, com 300 participantes.

Crítérios de inclusão: todos professores de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Educação da cidade de São José/SC. O processo de seleção da amostra será não-probabilístico, ou seja, a amostra do estudo será constituída pelos professores de Educação Física que aceitarem participar, de forma voluntária, da presente investigação. Crítérios de exclusão: não constam.

Intervenções: 1. instrumento “Escala de Autoeficácia de Professores de Educação Física” que compreende um questionário adaptado à realidade brasileira do Ohio State Teacher Efficacy Scale, que possui 24 questões com uma escala de medida ordinal para avaliação de indicadores de duas dimensões: Eficácia na intencionalidade docente (alfa de Cronbach = 0,913) e Eficácia no manejo de classe (alfa de Cronbach = 0,863); 2. instrumento caracterização dos participantes da investigação que contém 34 questões, distribuídas em quatro dimensões (características pessoais, esportivas, acadêmicas e profissionais).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar os níveis de percepção de autoeficácia docente de acordo com os ciclos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.763.069

de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física da rede municipal de São José.

Objetivo Secundário: Identificar as características pessoais, formativas e profissionais dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis; Verificar os níveis de percepção de autoeficácia de manejo de classe e intencionalidade docente dos professores de Educação Física; Comparar os níveis de percepção de autoeficácia docente considerando os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Riscos: Considerando os riscos de sua participação, destacamos a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo, podendo resultar em cansaço, constrangimento ou mesmo alterações de comportamento. Esclarecemos que os participantes podem recusar a responder o questionário, que a qualquer momento durante a realização do estudo, o(a) senhor(a) e/ou os estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários por e-mail ou telefone e poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. Ressaltamos que mesmo com o devido cuidado com as informações pessoais dos participantes, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Benefícios: Entre os benefícios e vantagens em participar do estudo, esclarecemos que do ponto de vista do participante esses benefícios são mínimos, entretanto, destacamos que o mesmo pode vir a contribuir com o processo de reflexão sobre a sua prática profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/CDS/UFSC.

Consta autorização institucional da Secretaria Municipal de Educação de São José, nos termos da resolução 466, assinada pela coordenadora da área de Educação Física.

TCLE atende as exigências da resolução 466/12.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.763.069

Constam os instrumentos para coleta de dados.

A coleta de dados está prevista para iniciar em março de 2020.

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1475492.pdf	25/11/2019 10:41:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/11/2019 10:39:01	Vinicius Plentz de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_Etica_Vinicius_2019.docx	25/11/2019 10:38:52	Vinicius Plentz de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	25/11/2019 10:38:15	Vinicius Plentz de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/11/2019 10:38:04	Vinicius Plentz de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.763.069

FLORIANOPOLIS, 11 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br