

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO QUE TORNAM O FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA MAIS CONFIANTE NO INÍCIO DO ESTÁGIO

Maria Martins, Marcos Onofre, João Costa

Laboratório de Pedagogia (LaPed), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa

Correspondência: Maria Martins; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada, Portugal; telefone: (00351) 214196777, email: mjmartins@fmh.ulisboa.pt.

Submetido para publicação em 8 de abril de 2013.

Aceite para publicação em 22 de outubro de 2013.

Resumo

OA investigação acerca da autoeficácia dos professores tem demonstrado uma estreita relação com a qualidade do seu ensino. Segundo Bandura (1997), esta crença forma-se através de quatro fontes: experiência de mestria, experiência vicariante, persuasão verbal, e estados fisiológicos e emocionais. O presente estudo identificou e analisou as experiências de formação como fontes de autoeficácia que os estagiários reconheceram como tendo contribuído para o desenvolvimento da sua autoeficácia. Esta pesquisa decorreu em duas fases: uma extensiva e outra intensiva. Na fase extensiva foi identificado o perfil de desenvolvimento da autoeficácia dos estagiários (n=67) através da diferença entre os valores de duas aplicações de um questionário de autoeficácia específica. Posteriormente, selecionaram-se três casos representativos dos estagiários que evidenciaram um maior desenvolvimento positivo desse constructo. Na fase intensiva do estudo utilizou-se a entrevista semi-dirigida para identificar as experiências de formação como fontes de autoeficácia. Os resultados indicaram que as experiências de mestria em contexto real de ensino, e a persuasão verbal de supervisores e colegas foram as fontes comumente reportadas pelos três estagiários. Dois estagiários distintos referenciaram a experiência vicariante e os estados fisiológicos e emocionais. As implicações destes resultados para a formação de professores são discutidas.



Palavras-chave: Fontes de autoeficácia; estágio pedagógico; formação de professores; Educação Física.

TRAINING EXPERIENCES THAT MAKE THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER MORE CONFIDENT AT THE BEGINNING OF THE PRACTICUM YEAR

Abstract

ching. According to Bandura (1997) these beliefs are created throughout four sources: mastery experience, verbal persuasion, vicarious experience, and physiological and emotional states. This study identified and analyzed teacher training experiences as sources of self-efficacy that preservice teachers mention as contributing to develop their self-efficacy. The study was developed in two phases: an extensive and an intensive one. In the extensive phase preservice teachers' (n=67) self-efficacy development profile was identified through the difference between the scores of the two applications of a specific self-efficacy questionnaire. Afterwards, three specific cases were selected, identifying preservice teachers with the highest positive development of that construct. In the intensive phase, semi-structured interviews were carried out to identify the training experiences as sources of self-efficacy. Results indicated that mastery experiences in real teaching context, and verbal persuasion of supervisors and colleagues of the same training group were the sources reported by all three preservice teachers. Vicarious experiences and physiological and emotional states were identified by two different preservice teachers. Implications for teacher education are discussed.

Key words: Sources of self-efficacy; practicum year; teacher education; Physical Education.



INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar as experiências de formação que contribuem para o aumento da autoeficácia dos estagiários para o ensino da Educação Física, no início do processo de estágio pedagógico.

Numa primeira parte do estudo efetuaremos uma análise da problemática, centrando-nos na autoeficácia dos professores. Para tal analisaremos, de forma mais concreta, estudos que vêm sendo realizados no contexto do desenvolvimento da crença da autoeficácia, ao longo do processo de formação inicial. Em complementaridade daremos destaque à pesquisa realizada no âmbito das fontes de autoeficácia na formação inicial. Posteriormente identificaremos os processos metodológicos que nortearam a implementação do presente estudo para, seguidamente, apresentarmos os resultados decorrentes da investigação levada a efeito. Depois discutiremos os resultados obtidos e daremos conta das conclusões concernentes aos objetivos delineados. Finalizaremos o estudo com considerações que visam uma reflexão acerca da globalidade do trabalho e das ilações de cariz operacional que daí podem advir.

PROBLEMÁTICA

Autoeficácia dos professores

No âmbito do comportamento humano, a Teoria Cognitiva Social (Bandura, 1977, 1997) tem assumido um contributo preponderante. De acordo com esta teoria, a autoeficácia representa a crença do indivíduo nas suas capacidades para levar a efeito determinadas atividades com um dado nível de performance. Segundo Bandura (1997), o desenvolvimento da autoeficácia está na dependência da utilização das suas fontes: experiência de mestria, experiência vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos e emocionais

Tendo por base o conceito de autoeficácia introduzido por Bandura (1997), Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, e Hoy (1998) definiram a autoeficácia do professor como “teacher’s belief in his or her capacity to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context.” (p. 233).

A investigação, no âmbito das crenças que os professores detêm, sublinha a sua estreita relação com as capacidades que aqueles apresentam para ensinar e com a eficácia do seu ensino (Knoblauch & Hoy, 2008). A autoeficácia do professor influencia a sua capacidade, determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino (Bandura, 1997). De acordo com os supervisores, os estagiários que apresentam níveis mais elevados de autoeficácia evidenciam comportamentos mais adequados no que respeita à apresentação e gestão da aula e ao questionamento (Saklofske, Michaluk, & Randhawa, 1988).

Alteração da perceção de eficácia durante o processo formativo

De acordo com Pajares (1992), as crenças formadas precocemente são mais estáveis. Neste contexto, e tendo em consideração a sua especificidade, as crenças de eficácia tendem a ser mais maleáveis no início do período de formação (Tschannen-Moran et al., 1998). Ao nível da formação de professores, a experiência prática em contexto, durante a formação inicial, assume-se como determinante para os futuros professores. Nesta linha de análise, Woolfolk Hoy e Spero (2005) evidenciam que o primeiro ano de ensino é um período crítico para o desenvolvimento da autoeficácia.

Seguidamente, faremos referência a resultados de estudos que têm analisado o desenvolvimento da autoeficácia ao longo da formação inicial para, posteriormente, nos centrarmos em pesquisas que se reportam ao período específico de estágio.

Erdem e Demirel (2007), num estudo que envolveu 346 futuros professores de vários níveis e áreas disciplinares, verificaram que os participantes do quarto ano apresentaram maior autoeficácia de ensino do que os do primeiro ano. Ao realizar um estudo com 190 futuros professores do ensino primário, Palmer (2006) constatou que, durante um curso na área das Ciências, os futuros professores experimentaram aumentos significativos na autoeficácia de ensino. No entanto, os autores salvaguardam as limitações de interpretação destes resultados pelo facto de o curso

não proporcionar aos futuros professores experiências reais de ensino. Boz e Boz (2010), numa pesquisa que envolveu 339 futuros professores da área da Matemática e das Ciências, mostraram que não havia diferenças estatisticamente significativas entre os futuros professores a frequentar os diferentes anos do curso, ao nível da autoeficácia referente ao envolvimento dos alunos, às estratégias de ensino e à gestão da aula. Não obstante, os estudantes do quinto ano evidenciaram uma percepção de eficácia superior nestas dimensões do ensino. Lamote e Engels (2010), ao analisarem a autoeficácia de ensino de futuros professores que se encontravam a realizar um curso de ensino de três anos, apuraram que, no primeiro semestre, esta crença tinha aumentado significativamente. Perante tais resultados, os autores salvaguardaram o facto de, durante os primeiros meses do curso, a experiência de ensino ser quase nula o que, no seu entender, talvez explicasse o aumento do otimismo dos estudantes. Em consonância com esta justificação, observou-se uma diminuição da autoeficácia dos futuros professores quando a experiência de ensino se tornou uma realidade. Ao analisarem a percepção de eficácia de 584 futuros professores de Ciências que frequentavam os terceiro e quarto anos, Gencer e Cakiroglu (2007) chegaram a resultados opostos, ao constatarem que não existiam diferenças significativas na autoeficácia apesar dos estudantes do quarto ano, ao contrário dos seus colegas, já terem tido contacto com a prática de ensino. Num estudo que envolveu 203 professores estudantes de Educação Física, Zacha, Hararia e Harari (2012) constataram que todos aumentaram a autoeficácia de ensino em cada um dos três anos do curso.

Considerando o período de estágio, Woolfolk Hoy e Spero (2005), através de um estudo longitudinal que envolveu 53 participantes, mostraram que, durante o estágio, havia aumentos significativos na autoeficácia de ensino. Na mesma linha de resultados, Knoblauch e Hoy (2008), num estudo que envolveu estagiários a ensinar em três contextos distintos (rural, suburbano e urbano), verificaram que, independentemente do contexto, os futuros professores aumentaram significativamente a autoeficácia. Onofre e Jardim (2008), ao realizarem um estudo multicaso com professores estagiários de Educação Física portugueses, concluíram que o aumento da autoeficácia se revelou significativo nas dimensões de condução de ensino respeitantes à instrução, organização e clima relacional.

Apesar de existirem algumas exceções, a quase totalidade dos resultados reportados evidenciam o poder da formação inicial no desenvolvimento positivo da autoeficácia. No contexto deste período formativo, a experiência prática em contexto parece ser uma característica determinante no impacto positivo ao nível da autoeficácia. Assim, se um contacto inicial com o ensino real pode desencadear um decréscimo do otimismo e, conseqüente, diminuição da confiança, o prolongamento destas práticas tende a reforçar a autoeficácia, nomeadamente pela vivência de experiências de sucesso. Na mesma linha, a OCDE (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005) salienta que a experiência prática significativa é uma componente determinante na formação de professores dado que os ajuda a compreender a dinâmica do ensino na sala de aula. Wilson, Floden e Ferrini-Mundi (2001) destacam que a literatura tem permitido demonstrar que os

professores identificam a prática vivenciada nas escolas, no decorrer da formação inicial, como determinante na sua formação. Para Tschannen-Moran et al. (1998), os futuros professores necessitam de mais oportunidades para experienciar o ensino real com níveis de complexidade progressivos e que proporcionem desafios desencadeadores de experiências de sucesso e feedback específico. É concretamente neste âmbito que se consubstancia a importância das fontes de autoeficácia para a construção de uma crença pessoal nas capacidades de implementação de tarefas de ensino específicas.

As fontes de autoeficácia para os professores em formação

No contexto da formação inicial, Palmer (2006) verificou que a principal fonte de autoeficácia dos futuros professores tinha sido a mestria pedagógica cognitiva. Esta fonte caracteriza-se pelo sucesso na compreensão de algumas técnicas eficazes e motivadoras. Tendo por base o forte impacto da experiência de mestria, no âmbito do desenvolvimento da autoeficácia, e analisando os dados por si obtidos, Palmer (2006) salientou que o facto de não terem existido, no seu estudo, experiências de ensino na escola pode ter condicionado o alcance de níveis superiores de autoeficácia por parte dos futuros professores que constituíram a amostra. Bruinsma e Jansena (2010) constataram que os futuros professores com experiências de ensino positivas apresentaram uma autoeficácia de ensino mais elevada. Analisando a perceção de futuros professores relativamente à sua capacidade de implementação de um ensino culturalmente sensível, Siwatu (2011) verificou que, no decorrer do processo de formação, os estudantes não haviam tido oportunidade de observar e praticar situações de ensino que implicassem o confronto com aspetos de cariz cultural. Nesse estudo, os futuros professores com uma autoeficácia superior tiveram mais contacto com situações teóricas e práticas relativas ao ensino culturalmente sensível. Em consonância, os futuros professores acreditavam que a vivência de situações práticas, associadas ao ensino culturalmente sensível, se constituía como um fator determinante no desenvolvimento da sua perceção de eficácia. Poulou (2007) constatou que as fontes de eficácia mais relevantes estavam relacionadas com a motivação e com as capacidades e competências dos professores. As características pessoais e a persuasão verbal foram também consideradas fontes de eficácia. Wilson (1996), num estudo realizado com estagiários, pôde concluir que a sua autoeficácia aumentava com experiências de campo claramente definidas, planeadas e sequenciadas de forma lógica.

A experiência vicariante bem como os aspetos fisiológicos e afetivos mostraram ser as fontes menos relevantes. Num estudo com professores estudantes de Educação Física, Zacha et al. (2012) concluíram que as fontes de eficácia mais importantes, no âmbito dum programa de formação especializado, foram a experiência de mestria e a experiência vicariante. Onofre e Jardim (2008), ao realizarem um estudo com estagiários portugueses de Educação Física, verificaram que as fontes de autoeficácia específica mais importantes eram a persuasão verbal e a experiência de mestria.

Os estudos analisados evidenciam, de forma inequívoca, a importância preponderante da experiência de mestria no desenvolvimento positivo da autoeficácia. Assim, a experiência prática de ensino assume um papel determinante na formação dos futuros professores porque, só quando esta experiência formativa é proporcionada é que se torna possível vivenciar o sucesso em contexto de ensino, ou seja, criar experiências de mestria. A persuasão verbal também se constitui como uma fonte de autoeficácia com elevado potencial ao nível da formação inicial, dado que a incerteza acerca da capacidade para ensinar, decorrente da uma experiência diminuta ao nível da prática de ensino, numa fase inicial, é frequentemente complementada com o reforço de pares significativos. No que respeita à experiência vicariante, esta parece ser também uma fonte de informação relevante, fundamentalmente quando as condições de observação de pares se constituem como uma prática dos programas formativos. O impacto dos estados fisiológicos e afetivos parece constituir-se como uma fonte menos valorizada.

Propósito do estudo

A autoeficácia constitui-se como um preditor da qualidade do ensino. A investigação tem destacado o facto das fontes de autoeficácia explicarem o processo através do qual esta se desenvolve e também evidencia o seu impacto no aumento da autoeficácia (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Henson (2002) referiu que, apesar de o modelo de Tschannen-Moran et al. (1998) enfatizar a importância das fontes de autoeficácia, a investigação nesta área era diminuta, centrando-se fundamentalmente nos domínios disciplinares das Ciências e da Matemática. No âmbito do ensino da Educação Física, a pesquisa neste campo assume uma expressão bastante reduzida, especialmente no que concerne à formação de professores.

Considerando as particularidades das tarefas que envolvem a prática de ensino da Educação Física e a especificidade da autoeficácia, o estudo que relatamos pretende ser um contributo para a compreensão do impacto de diferentes experiências de formação no aumento do sentimento de autoeficácia no início do estágio. A escolha deste momento formativo prende-se com o seu cariz crítico por se tratar do primeiro contacto com a experiência de ensino em contexto real. São assim objetivos do presente estudo identificar e analisar as experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, os estagiários que mais aumentaram a autoeficácia no início do processo de estágio mencionaram como mais relevantes para esse efeito.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido em duas fases: uma extensiva de cariz quantitativo e, posteriormente, uma intensiva numa dimensão qualitativa. A fase extensiva teve como amostra a população os estagiários de Educação Física e Desporto de uma universidade pública (n=67). Nesta fase foi nosso propósito apurar as alterações na autoeficácia dos estagiários para que, posteriormente,

na fase intensiva, pudéssemos analisar as experiências formativas que estavam associadas ao aumento desta crença. Na fase intensiva participaram três dos estagiários que evidenciaram uma maior evolução da autoeficácia.

Para a seleção de casos representativos do grupo de estagiários que haviam aumentado a sua autoeficácia do primeiro para o segundo momento, utilizámos um questionário de autoeficácia específico da Educação Física previamente validado (Onofre, 2000). A escala é composta por 63 itens aos quais os professores estagiários são levados a responder acerca da confiança na sua competência para o desenvolvimento de práticas de ensino específicas da Educação Física. O grau de confiança na sua competência é avaliado através de uma escala de *Likert* de quatro pontos em que 1 representa “sempre fácil” e 4 representa “sempre difícil”. O valor do questionário correspondeu à média dos itens que o compõem. Para obtermos uma medida relativa à variação desta crença entre os dois momentos pretendidos, os questionários foram aplicados em dois momentos distintos: outubro e dezembro. Durante esta fase, realizámos a análise estatística, recorrendo à utilização do *software* IBM SPSS Statistics v.19. A partir dos valores médios dos itens dos questionários de cada estagiário, criámos uma variável referente à diferença do valor de autoeficácia obtido entre o primeiro e o segundo momento. Tendo por base essa variável e considerando a sua distribuição normal, optámos pela utilização dos percentis para a seleção de casos que apresentavam uma variação positiva mais elevada. Entre os dois momentos, a média de alteração da autoeficácia foi de 0.13 ± 0.19 , sendo que o maior aumento foi de 0.81 e o maior decréscimo de 0.25. Assim, seleccionámos três dos estagiários que apresentaram uma variação de autoeficácia entre 0.42 e 0.81 (percentil 95).

Os três estagiários que constituíram a amostra da fase intensiva eram dois do género masculino: Filipe e Pedro com 24 e 27 anos de idade respetivamente e um do género feminino, Sara com 22 anos de idade. Todos lecionavam no terceiro ciclo de escolaridade. Como forma de garantir o anonimato dos participantes os nomes utilizados para a sua identificação são fictícios. Foi realizada uma recolha de informação que permitisse entender as características das experiências de formação associadas ao desenvolvimento positivo da autoeficácia. As entrevistas implementadas tiveram uma duração de, aproximadamente duas horas e foram gravadas com a autorização dos participantes. Estas entrevistas individuais decorreram numa sala da sua faculdade de forma a assegurar a privacidade e a familiaridade espacial.

No decorrer das entrevistas, os participantes foram questionados acerca das experiências de formação que haviam contribuído para o aumento da sua autoeficácia. As entrevistas gravadas foram transcritas de forma literal e procedeu-se a um procedimento de validação por “member checking” (Merriam, 2009). Considerando a inexistência de um quadro conceptual consistente acerca das experiências de formação e da sua associação às diferentes fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997) e procurando responder, em paralelo, às características singulares dos pontos de vista expressos pelos entrevistados, optámos pela análise indutiva temática (Bardin, 2009) recorrendo, para tal, ao *software* MAXQDA v.10.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos descrever as experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, foram associadas pelos estagiários à alteração positiva da mesma. Esta abordagem, de cariz qualitativo, permitiu-nos compreender o impacto das experiências de formação e contribuiu para a análise do modo pessoal como cada um dos três professores estagiários estudados as viveu.

As experiências de formação serão aqui analisadas como fontes de autoeficácia, tal como estabelecidas por Bandura (1997).

As categorias e subcategorias que emergiram da análise indutiva das experiências de formação, bem como os resultados globais são apresentados no quadro que se segue:

Tabela 1. Fontes de autoeficácia e experiências de formação decorrentes da análise indutiva

Contexto	Fonte	Experiência	Filipe	Sara	Pedro	
Exterior ao estágio		Conduzir treinos	X	X		
		Planejar	X			
		Avaliar			X	
Estágio	Experiência de mestria	Autonomia		X		
		Instrução	X	X	X	
	Lecionar	Organização		X	X	
		Clima	X	X		
	Persuasão verbal	Reunir com orientador (es) e colegas estagiários	Disciplina	X	X	X
				X	X	X
Experiência vicariante	Observação de aulas	Colegas estagiários	X			
		Orientadora	X			
Estados fisiológicos e afetivos	Ultrapassar emoções negativas			X		

Experiências de formação como Fontes de autoeficácia

Os estagiários que evidenciaram uma evolução da autoeficácia mais expressiva associaram este sentimento ao efeito de experiências relacionadas com as quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997).

As experiências de mestria mencionadas pelos estagiários reportaram-se fundamentalmente a vivências no seio do processo de estágio. No entanto, Sara e Filipe referiram-se também à sua prática de ensino enquanto treinadores num contexto exterior ao estágio: “Eu dou aulas de natação (...) há três anos, tenho várias faixas etárias e isso (...) facilitou pelo menos o contacto e o facto de estar ali à frente de um grupo de pessoas” (*entrevista a Sara*)

Relativamente ao estágio pedagógico, as experiências de mestria valorizadas pelos estagiários enquadram-se em diferentes níveis. Sara fez referência a situações específicas do processo de estágio, evidenciando o impacto do apoio ativo dos seus colegas de estágio nas aulas da sua turma, na fase inicial deste processo. De acordo com a estagiária, o facto de, em determinado momento, ter passado a assumir sozinha o controlo da turma, sem necessitar do apoio das suas colegas, contribuiu para o reforço da sua confiança.

Reportando-se à avaliação, Pedro salientou que o conhecimento acerca das interações entre os diferentes alunos, decorrente de um processo de caracterização da turma implementado por si, contribuiu para o desenvolvimento da sua autoeficácia, na medida em que se constituiu como uma base para o estabelecimento de estratégias de intervenção pedagógica:

Fizemos, numa aula de Formação Cívica, uma caracterização dos alunos (...) e essa caracterização deu para ver quais é que eram os alunos que gostavam mais uns dos outros e os alunos que eram mais populares e os que eram menos (...) A partir daí, consegui ver, talvez, alguma empatia entre eles e consegui juntar (...) alunas muito populares com alunos menos populares (...) para colmatar esse tipo de carências dos grupos.

(entrevista a Pedro)

No contexto específico da lecionação, Filipe salientou o planeamento como experiência de mestria, mencionando o seu contributo positivo para a organização dos períodos de instrução “[os] momentos da transmissão da informação estão mais organizados (...) para os alunos reterem [a informação] da melhor forma.” (entrevista a Filipe)

Todos os estagiários referiram que o aumento da sua autoeficácia decorreu de experiências de sucesso no acompanhamento das tarefas de aprendizagem em contexto de aula. A este respeito, o estagiário Pedro destacou que a utilização de documentos de apoio facilitou a diferenciação do ensino: “... a partir das fichas de aula, eu consigo (...) pôr atividades ajustadas a cada aluno porque as fichas são diferentes para cada grupo de nível” (entrevista a Pedro). Filipe associou o aumento da sua confiança à capacidade de acompanhamento à distância da globalidade da turma. Paralelamente, o estagiário salientou a importância da deslocação do seu foco de preocupação para a sua autoeficácia:

Confiança (...) no sentido de [eu] estar (...) mais centrado no aluno e não tanto em mim, da minha principal preocupação ser a aprendizagem do aluno, dos objetivos que propus ao aluno e não como tinha no início: “Tenho de cumprir o plano, tem que ser isto, tem que ser aquilo”, e conseguir reajustar bem: se o aluno não está ali bem se calhar é melhor colocá-lo a fazer outra coisa.

(entrevista a Pedro)

Sara referiu que a lecionação de matérias que nunca havia ensinado conduziu ao reforço da sua autoeficácia. Em simultâneo, a estagiária sentiu-se mais capaz pelo facto de, no acompanhamento e balanço das tarefas de aprendizagem, ter conseguido transmitir feedback aos alunos, o que os ajudou a perceber as suas aquisições e necessidades.

No que respeita à organização, Pedro salientou a importância do estabelecimento de rotinas relativamente ao posicionamento dos alunos durante os períodos de instrução, enquanto Sara fez referência às rotinas ao nível da organização temporal: “criei uma rotina que assim que eles ouviam dois apitos, por exemplo, eles tinham 5 segundos para estar ao pé de mim” (*entrevista a Sara*).

Tanto Sara como Filipe evidenciaram que o clima entre o aluno e as tarefas de aprendizagem se constituiu como um fator desencadeador do reforço da sua autoeficácia. Sara salientou a reação dos alunos ao ecletismo dos conteúdos da aula: “(...)acho que eles estão a gostar de experienciar matérias novas e o facto é que de não ser só futebol, futebol, já começam a perceber.” (*entrevista a Sara*). Filipe destacou a alteração da reação dos alunos à complexidade das tarefas propostas:

(...) os alunos agora, quando eu proponho um desafio, quer seja um elemento mais difícil, uma tarefa mais difícil, eles (...) tentam que era uma coisa (...) que muitas vezes não acontecia, é o facto de tentarem que era um dos problemas que eu tinha na minha turma.

(entrevista a Filipe)



Pedro e Sara salientaram que a utilização de estratégias de prevenção da disciplina contribuiu para o aumento da sua autoeficácia. O estagiário descreve o processo de estabelecimento de regras com a turma, evidenciando o impacto desta estratégia na alteração do comportamento dos alunos.

Li-lhes o regulamento interno todo e propus que eles apresentassem soluções ou sugestões de alteração para que eu pudesse ver e depois, consoante as duas partes, iríamos aprovar aquilo e seria o regulamento para as aulas. Eu acho que esse ponto foi fundamental para se terem alterado a maior parte das coisas do primeiro momento.

(entrevista a Pedro)

A estagiária Sara destacou que o relembrar das regras, na fase inicial da aula, foi um procedimento que também contribuiu para o aumento da sua autoeficácia.

O recurso a estratégias de remediação de comportamentos de indisciplina foi mencionado por Filipe e Sara como experiências que contribuíram para o aumento da sua autoeficácia, na medida em que levaram à diminuição desses comportamentos. Deste modo, enquanto Filipe recorreu à sistemática desaprovação verbal dos atrasos dos alunos, evidenciando, em paralelo, a importância do tempo de prática, Joana optou por marcar faltas aos alunos que se atrasavam.

A punição, através da atividade física, foi também uma estratégia que a estagiária associou à alteração positiva do comportamento dos alunos e, conseqüentemente, ao reforço da sua autoeficácia.

Persuasão verbal

No contexto de estágio, a persuasão verbal foi identificada no discurso de todos os estagiários. As características destas experiências são também semelhantes, visto que se reportam à fase pós-interativa, através de conferências pós-aula e têm como persuasores os orientadores de estágio e os colegas estagiários do mesmo núcleo. Nesse contexto, o estagiário Filipe referiu a experiência de análise das suas aulas pelo núcleo de estágio (colegas estagiários e orientador) como uma fonte de informação que contribuiu para recolher informações e estratégias ao nível da informação acerca das atividades de aula: “... a troca de opiniões que nós tivemos ao nível das discussões das aulas, quer com os meus colegas estagiários, quer com a orientadora... disseram-me dicas para formular estratégias que permitem, ao nível da instrução, ser mais claro” (*entrevista a Filipe*).

Reportando-se às conferências pós-aula Sara faz referência ao estabelecimento de prioridades ao nível da condução de ensino por parte do orientador de escola: “(...) o meu orientador disse: “Antes de mais vocês têm de controlar a turma (...) arranjem estratégias, controlem a turma, porque sem isso vocês não vão conseguir.” (*entrevista a Sara*).

Destacando as sugestões das orientadoras de escola e de faculdade ao nível da realização de documentos de apoio às aulas, Pedro refere: “ (...) as orientadoras de estágio (...) achavam que seria bom fazer as fichas de aula e então eu tentei e fiz as fichas de aula (...) [e]. foi a partir daí que (...) melhorou.” (*entrevista a Pedro*).

Experiência vicariante

A experiência vicariante foi uma fonte a que apenas Filipe fez referência. A este nível, o estagiário mencionou tanto a observação das aulas dos seus colegas, como as da professora orientadora. Ao referir-se à observação das aulas dos colegas, Filipe reportou-se unicamente a situações de insucesso. Assim, salientou que, através da observação das aulas dos seus colegas, pôde analisar situações de fracasso que o levaram a refletir e a planear estratégias que contribuíssem para que, na sua aula, não se verificasse o mesmo:

Alguns problemas com que eles [colegas de estágio] se deparavam, também são os problemas com que eu me posso vir a deparar. Muitos alunos têm comportamentos semelhantes, posso logo nessa altura tentar prevenir (...) comportamentos de desvios, através da própria observação das aulas.

(entrevista a Filipe)

Em contraponto, quando se referiu às aulas da orientadora, evidenciou a observação de boas práticas de ensino que procurou aprender para poder, posteriormente, aplicar nas suas aulas:

Há certas intervenções que [a orientadora] tem que são muito mais rápidas e conseguem prevenir certo tipo de comportamentos (...) conseguir estar a intervir individualmente sobre um aluno, mas (...) continuar a ter uma visão geral da turma. Isso ao início era mais complicado e, ao estar a observar as aulas da orientadora, isso também permitiu eu verificar, além de ver que era possível, o posicionamento que ela adotava, a forma como fazia.

(entrevista a Filipe)

Estados fisiológicos e afetivos

Sara foi a única a evidenciar que a modificação do seu estado afetivo tinha contribuído para a alteração da sua autoeficácia. Assim, a estagiária referiu que no início era dominada pelo medo. De acordo com Sara, esta emoção tinha a sua base na incerteza de como a turma a pudesse acolher, enquanto professora:

(...) tinha medo que a turma não me aceitasse, mas, a partir do momento em que ela me aceitou, eu comecei, se calhar, a apostar mais na relação professor aluno, comecei a conhecê-los melhor e aos poucos e poucos eu ganhei o tal respeito e eles começaram-me a ouvir enquanto professora.

(entrevista a Sara)

De uma forma global, os resultados evidenciam que os três estagiários fizeram referência à experiência de mestria e à persuasão verbal, enquanto a experiência vicariante foi reportada apenas por Filipe e os estados fisiológicos e afetivos apontados por Sara.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Nos casos analisados e em consonância com Bandura (1997) e Tschannen-Moran et al. (1998), é patente a valorização das experiências de formação enquanto fontes que contribuem para o aumento da percepção de competência de ensino dos professores estagiários.

Através da análise dos testemunhos, verifica-se que os estagiários se reportam a dois momentos e contextos distintos da sua formação. Deste modo, são pontualmente referidas experiências exteriores ao estágio, no âmbito do treino de jovens. Para estes futuros professores tais experiências constituíram uma mais-valia na sua preparação para o estágio, na medida em que tiveram oportunidade de, previamente a este período, estar em contacto com crianças e jovens em contexto de lecionação. Segundo estes estudantes, tal experiência constitui-se como uma preparação con-

tributiva para um maior sentimento de capacidade no enfrentar de uma turma em estágio pedagógico. Esta prática parece permitir-lhes a aquisição de um conjunto de competências que suavizam um “choque de realidade” (Veenman, 1984) decorrente de um primeiro contacto com um grupo-turma.

Estes indicadores constituem matéria fundamental para os responsáveis pela formação de professores, na medida em que evidenciam que a presença de uma aproximação à prática planeada e devidamente estruturada, ao longo da formação, traz para a experiência do estágio uma segurança que se pode reforçar o sentimento de capacidade dos estagiários. Em consonância com as indicações da OCDE (McKenzie et al., 2005), é fundamental que os programas de formação inicial sejam integradores da prática e da teoria, através da realização da aproximação progressiva à prática profissional. O’Sullivan (2003) enfatiza conclusões de estudos que indicam que os programas de formação de Educação Física devem proporcionar oportunidades frequentes para ensinar em escolas reais, com experiências de ensino focadas e devidamente supervisionadas. De acordo com a mesma autora, estas experiências clínicas deveriam funcionar adequadamente ao nível do desenvolvimento profissional nas escolas, promovendo o crescimento do professor e a aprendizagem dos alunos. Os cursos de formação de professores ainda excluem das suas prioridades a inclusão de experiências de aproximação à prática de ensino, sistemáticas e regulares, ao longo da formação inicial. Neste sentido, há por parte dos estagiários, a valorização de experiências de lecionação vivenciadas num contexto externo ao da formação inicial, com todas as consequências que decorram da sua informalidade e ausência de controlo da sua qualidade. Analisando esta situação, emergem diversas questões que devem ser refletidas e equacionadas ao nível da formação inicial: “Quais os princípios pedagógicos e didáticos que estão na base destas experiências de formação exteriores à formação?”; “Existe supervisão relativamente a essas práticas?”; “Que princípios orientam a supervisão dessas experiências?”; “Que efeitos têm estas experiências no pensamento e ação dos estagiários? Por esta razão, a auscultação das crenças dos estagiários é fundamental de modo a que estas experiências e outras que ocorram fora do plano de estudos possam ser consideradas na formação inicial e as necessidades dos estagiários sejam adequadamente enquadradas. Como refere Tsangaridou (2006:487): “Several scholars have suggested that teachers’ beliefs must be brought to light, discussed, tested and reframed during professional preparation programs in order to make significant changes in teaching and schooling.”

Os resultados obtidos sublinham a importância das fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997). Neste sentido, os professores estagiários referem-se à experiência de mestria, à persuasão verbal, à experiência vicariante, e aos estados fisiológicos e afetivos como motores determinantes do seu sentimento de capacidade para a lecionação de aulas Educação Física.

No que diz respeito à experiência de mestria, esta foi referida por todos os estagiários, salientando a perspetiva de Bandura (1997), quando evidencia que essa é a fonte mais poderosa de informação de eficácia, uma vez que a perceção de que uma determinada performance teve su-

cesso, eleva as crenças de eficácia, contribuindo para as expectativas de que essa performance vai ser proficiente no futuro. Os resultados por nós obtidos estão também em consonância com os encontrados por diversos autores (Palmer, 2006; Bruinsma e Jansena, 2010; Siwatu, 2011; Wilson, 1996; Zacha et al. 2012; Onofre e Jardim, 2008) que destacam a experiência de mestria como a principal fonte no reforço da autoeficácia. Para os estagiários que constituíram a nossa amostra, a mestria encontra-se associada, fundamentalmente, a decisões interativas inerentes a situações de sucesso vivenciadas no contexto de sala de aula e que resultam da intervenção do professor ao nível da instrução, organização, clima e disciplina. Se, de uma forma genérica, as situações de aula, associadas ao sucesso da lecionação, são consonantes com os indicadores de eficácia de ensino decorrentes da investigação processo-produto (Siedentop, 1991) e do paradigma ecológico (Hastie & Siedentop, 2006), tal pode não acontecer relativamente a algumas situações como a remediação de comportamentos de indisciplina reportada por um dos estagiários estudados. Neste exemplo, a utilização de castigos associados à realização de tarefas de aptidão física é identificada como uma estratégia utilizada por ter consequências positivas no que diz respeito à eliminação de comportamentos de indisciplina. Relativamente a esta questão, importa discutir a qualidade das práticas que sustentam a elevação dos níveis de autoeficácia. Em contexto formativo, torna-se, assim, fundamental a implementação de uma análise crítica e reflexiva das práticas pelos estagiários, nomeadamente as situações que conduzem à perceção de sucesso. Na situação concreta reportada, o sucesso imediato, respeitante à eliminação dos comportamentos contrários às regras, era alcançado, ou seja, eram eliminadas as situações de indisciplina que lhe causavam desconforto e insegurança durante a lecionação. No entanto, as repercussões desta medida, ao nível da consistência da modificação de comportamentos dos alunos, bem como do significado atribuído ao trabalho de condição física, poderão constituir-se como questões comprometedoras das aprendizagens dos alunos. Para além de tais repercussões, a formação do estagiário, enquanto futuro professor, também deve ser analisada.

Tal como nas pesquisas levadas a efeito por Poulou (2007) e Onofre e Jardim (2008), nos resultados por nós obtidos, as experiências ligadas à persuasão verbal assumem um papel importante no reforço da autoeficácia. A este nível, salientam-se os orientadores e os colegas estagiários do mesmo núcleo como persuasores privilegiados. Considerando o seu impacto como fonte de persuasão verbal, os orientadores de estágios devem estar conscientes e devidamente preparados para utilizar adequadamente o seu poder persuasivo a nível geral, através do reforço promotor da motivação, e a nível específico fazem uso do feedback relativo às práticas observadas.

A observação de aulas, enquadrada na experiência vicariante, foi menos destacada. Esta singularidade parece reforçar os resultados obtidos por Wilson, Floden e Ferrini-Mundi (2001) que, também, verificaram o menor relevo desta fonte. No entanto, Zacha et al. (2012) chegaram a conclusões contrárias, evidenciando a sua importância para os professores em formação. Neste contexto, os dados por nós obtidos podem decorrer do facto de, na fase inicial do estágio, os

futuros professores procurarem fontes mais diretas e imediatas para o reforço da autoeficácia: a sua prática letiva de sucesso e as informações acerca desta, decorrente de análises gerais e específicas dos seus orientadores e colegas estagiários. Interessa discutir que o estagiário que se reporta à experiência vicariante evidencia duas valências na sua observação. Assim, quando o modelo é o orientador, a observação que o estagiário realiza da sua atuação tem como produto a aquisição de estratégias que procurará replicar nas suas aulas. Em contraponto, na observação das aulas dos seus pares pode ser procurado o erro, com vista a evitar a sua replicação. Neste caso, parecem identificar-se duas tipologias distintas de modelos propostas por Labone (2004): o orientador, enquanto *mastery model* evidenciando de forma direta performances de sucessos, e os colegas estagiários que se constituem como *coping models* ao representarem pares que superaram as suas dificuldades de forma gradual. Em consonância com os nossos resultados, Labone (2004) destaca que ambos os modelos concorrem para o aumento da percepção de sucesso do observador.

A literatura parece evidenciar que os estados fisiológicos e emocionais se constituem como a fonte menos relevante. No entanto, no exemplo de um dos professores estagiários, o ultrapassar do estado de medo que o dominava manifestou-se determinante no desenvolvimento da sua autoeficácia. Assim, apesar de esta fonte ser diminutamente reportada, a consciencialização da sua importância decorre do facto de, estados como o medo, o *stress*, a ansiedade poderem ser de tal forma bloqueadores da capacidade cognitiva (Bandura, 1997), que colocam em causa a captação de informação indispensável à utilização das restantes fontes de eficácia.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia adotada neste estudo contribuiu para a identificação e análise das fontes de autoeficácia no contexto específico da Educação Física e permitiu trazer as vozes dos estagiários para um nível de análise que se constitui como um elemento fundamental na compreensão das suas crenças, afinal, decisivas nos seus modos de pensar e agir na atividade profissional. Neste âmbito, as entrevistas com cada estagiário permitiram identificar e explorar a importância das experiências de formação para a alteração da autoeficácia.

Apesar da globalidade dos resultados estar em consonância com conclusões de outros estudos no âmbito desta área de pesquisa, também nos foi possível a identificação de experiências de formação particulares pouco exploradas e que merecem ser analisadas noutros estudos. Tal como é referido por Wilson (1996), as experiências de formação contextualizadas são decisivas para o desenvolvimento de uma autoeficácia elevada. A qualidade dessas experiências assume-se, assim, como crucial (O'Sullivan, 2003), sendo que as escolas e as universidades devem assegurar que estas se desenvolvam sob um processo de supervisão de qualidade em que exista cooperação e corresponsabilização entre os orientadores de escola e de faculdade. No âmbito da prática de supervisão, não podemos esquecer que os processos e técnicas são utilizados por orientadores e

estagiários reais que intervêm em contextos de ensino específicos (Holland, 1998). Carece assim o processo de supervisão de uma diferenciação assumida que responda às necessidades particulares dos seus intervenientes e realidades.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem às escolas, aos núcleos de estágio e em particular aos professores estagiários a disponibilidade prestada para a elaboração deste trabalho. É também dirigido um agradecimento à Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo suporte financeiro concedido para o desenvolvimento do estudo.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Control*: New York: W.H. Freeman.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33 (2), 185-200.
- Erdem, E., & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 573-586.
- Gencer, A., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 214-225). London: Sage Publications.
- Henson, R. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Holland, P. (1998). Processes and Techniques in Supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 397-408). New York: Macmillian.
- Klassen, R., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach Those Kids.". The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley.
- O'Sullivan, M. (2003). Learning to Teach Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (2nd ed., pp. 275-294). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal.
- Onofre, M., & Jardim, M. (2008). *The self-efficacy of preservice physical education teachers' and it sources*. Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, Estoril, Portugal.

- Pajares, F. (1992). Teachers's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in science methods course for primary teacher education students *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63(2), 407-414.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield.
- Siwatu, K. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 486-501). London: Sage Publications.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wilson, J. (1996). An evaluation of the field experiences of the innovative model for the preparation of elementary teachers for science, mathematics, and technology. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 53-59.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Zacha, S., Hararia, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.