

AUTOEFICÁCIA DOCENTE EM PROJETOS SOCIAIS: DIFERENÇAS E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*TEACHER SELF-EFFICACY IN SOCIAL PROJECTS: DIFFERENCES AND
INFLUENCES OF ACADEMIC BACKGROUND AND IMPLICATIONS FOR
PEDAGOGICAL PRACTICES*

Rubens Venditti Júnior

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru-SP/
Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE).
E-mail: r.venditti-junior@unesp.br

Luan Henrique Roncada

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Departamento de
Educação Física, Bauru-SP; Proprietário/Coordenador “Estúdio Corpo e Harmonia”, Ibitinga-SP. E-
mail: pilates.corpoemharmonia@gmail.com

Emille Gomes Paganotti

Escola Municipal Victorino Machado/ Prefeitura Municipal de Rio Claro; Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências/ Grupo de Estudos e Pesquisa em
Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE), Rio Claro-SP. E-mail: dois.e@hotmail.
com

Isabela Cerizze Marcondes Akamine

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências/ Programa de Pós-
Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), Rio Claro-SP. E-mail: isabela.
akamine@unesp.br

Marlus Alexandre Sousa

Centro Universitário UniMetrocamp Wyden, Campinas-SP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Instituto de Biociências/ Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Humano e
Tecnologias (PPG DHT), Rio Claro-SP. E-mail: marlusbh@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.624>

Aceito em: 28.04.2026

Resumo: O estudo teve como objetivo investigar a autoeficácia de educadores atuantes em projetos sociais, identificar fatores que influenciam a continuidade na carreira docente e a satisfação profissional em contextos não-escolares, de acordo com a modalidade de formação acadêmica. Buscou-se analisar se a capacidade de ministrar jogos populares e brincadeiras infantis contribui para o aumento da autoeficácia docente. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria Social Cognitiva (TSC) e na Autoeficácia de Bandura (1997, 2001). Utilizamos quatro instrumentos de coleta: Questionário de Caracterização do Participante-2018 (QCP-2018); Escala de Autoeficácia do Professor (Escala A); Escala das Fontes de Autoeficácia (Escala B); e Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais-2018 (QAAM-2018), relacionados à atuação com jogos e brincadeiras. Participaram 23 educadores de cinco projetos sociais localizados nas cidades de Bauru e Ibitinga (SP). Os resultados, analisados pelo teste de Kruskal-Wallis, não indicaram diferenças significativas



entre os grupos, possivelmente em função do tamanho reduzido da amostra, sugerindo a necessidade de novos estudos com maior número de participantes. Observou-se que profissionais de Educação Física (EF) apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia em comparação aos demais educadores, indicando maior autonomia na atuação lúdica e pedagógica com crianças nos projetos. Verificou-se também forte relação entre os resultados do QAAM-2018 e da Escala A, evidenciando que competências na condução de jogos e brincadeiras podem potencializar a autoeficácia docente. Conclui-se que a presença do profissional de EF em projetos sociais é fundamental, complementando o trabalho do(a) educador(a) que atua integralmente em sala. Além disso, recomenda-se a ampliação de estágios curriculares supervisionados obrigatórios nestes contextos, favorecendo experiências vicariantes na formação inicial.

Palavras-chave: Autoeficácia Docente. Educadores Sociais. Motivação Docente. Práticas Pedagógicas. Aspectos Psicossociais.

Abstract: The study aimed to investigate the self-efficacy of educators working in social projects, to identify factors influencing their intention to remain in the teaching profession and their job satisfaction, according to their academic background. It also sought to analyze whether the ability to conduct traditional games and children's play activities contributes to increased teacher self-efficacy. The theoretical framework was grounded in Bandura's Social Cognitive Theory (SCT) and Self-efficacy construct (Bandura, 1997, 2001). Four data collection instruments were used: Participant Characterization Questionnaire-2018 (PCQ-2018); Teacher Self-Efficacy Scale (Scale A); Sources of Self-Efficacy Scale (Scale B); and the Associated Questionnaire on Motivational Aspects (AQMA-2018), related to the implementation of games and play activities. The sample consisted of 23 educators from five social projects located in the cities of Bauru and Ibitinga, São Paulo, Brazil. Results analyzed using the Kruskal-Wallis's test showed no significant differences between groups, possibly due to the small sample size, indicating the need for further studies with larger samples. Physical Education (PE) professionals demonstrated higher levels of self-efficacy compared to other educators, suggesting greater autonomy in playful pedagogical practices with children in these projects. A strong relationship was also observed between AQMA-2018 and Scale A results, indicating that competencies in conducting games and play activities may enhance teacher self-efficacy. It is concluded that the presence of PE teachers/professionals in social projects is essential, complementing the work of classroom educators. Furthermore, the expansion of mandatory supervised internships in these contexts is recommended, promoting vicarious experiences in initial teacher education and academic background period.

Keywords: Teacher Self-efficacy. Social Educators. Teacher Motivation. Pedagogical Practices. Psychosocial Aspects.

1 Introdução

É possível enxergar possibilidades de compreensão e verificação dos mecanismos cognitivos que interferem nas ações dos indivíduos. Enfatizando que as pessoas podem exercer influência sobre suas ações, caracterizando que a maior parte do comportamento humano pode ser determinado por fatores interativos. O constructo da autoeficácia (Bandura,

1997) já foi utilizado para compreender a atuação dos mais diversos públicos, e neste estudo nós o utilizamos para compreender melhor a atuação dos educadores que atuam em projetos sociais. Os Projetos Sociais são desenvolvidos em instituições que atendem jovens e adolescentes, sendo que este atendimento ocorre de forma gratuita. São desenvolvidas atividades junto a eles, visando principalmente a promoção do ser humano através de um ambiente destinado à sua formação profissional e integração na sociedade sem distinção de condição social, sexo, cor ou etnia, crença religiosa ou política e nacionalidade.

Para Souza (2006), a desigualdade social é um tema complexo que pode ser abordado por diferentes perspectivas. Em geral, evidenciada pelas dimensões econômicas objetivas, sobretudo na diferença da distribuição da renda, também incluem dimensões relativas a aspectos existenciais, às relações sociais e a expressão política. Os projetos sociais direcionam seus esforços para corrigir essa desigualdade ocasionada pela estrutura social em que vivemos. Esse trabalho é fundamental à criança carente e é um complemento ao ensino regular, proporcionando outras demandas que podem vir a ser atrativas e agregadoras às crianças.

Tais demandas são de grande relevância tanto para o desenvolvimento motor como para o desenvolvimento psicossocial dos alunos. O intuito destes projetos é promover a qualidade de vida de crianças, adolescentes e familiares em vulnerabilidade social, através da educação integral do ser, utilizando o afeto como pilar do desenvolvimento humano saudável.

A partir destas elucidaciones, fica mais claro o entendimento de tamanha importância que o educador social tem neste contexto. Até o presente momento, embora seja possível encontrar referenciais teóricos sobre o tema, poucos são específicos para nortear os trabalhos dos educadores atuantes em projetos sociais, logo, entende-se que a atuação destes são pouco direcionadas (Roncada, 2018), pois não há um norte a seguir ou algum referencial que antecipe e promova uma melhoria continuada dos mesmos.

Ademais, os projetos sociais também promovem qualidade de vida aos alunos envolvidos com algumas possibilidades, dentre elas a aplicação de jogos e brincadeiras. Ao participar de uma brincadeira a criança tem a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais. Segundo Kishimoto (1998), ao brincar a criança se propõe a fazer algo e procura cumprir com suas proposições. O brincar também é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos e, se ministrada de maneira adequada, as brincadeiras permitirão novas formas de educar (Roncada, 2018).

São também uma ferramenta de apoio significativa que o professor deve utilizar na escola e, assim, sugerir estratégias que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem das crianças (Zanca et al., 2016).

Sendo assim, assumindo a importância da autoeficácia dos educadores sociais e também a importância da maestria com a prática de jogos populares e brincadeiras para a formação das crianças que participam destes projetos, buscamos investigar a formação e capacitação destes profissionais.

O projeto teve como objetivo investigar a autoeficácia dos educadores, e também

analisar e observar as competências da utilização do conteúdo das práticas corporais por parte dos educadores nestes ambientes, fazendo uso dos jogos populares e brincadeiras infantis, na atuação pedagógica com os alunos. O objetivo específico do estudo foi comparar o constructo da autoeficácia entre as diferentes formações profissionais dos professores, estando elas divididas da seguinte forma: “Educação Física”, “Pedagogia” e “Outras Formações/ Nenhuma Formação”. Por fim, verificar e comparar os escores da autoeficácia docente na atuação em projetos sociais dos profissionais dos cinco projetos investigados, pontuando e analisando as possíveis diferenças entre eles e seus motivos e fatores.

2 Método

2.1 Sujeitos participantes

Participaram do presente estudo 23 educadores de projetos e instituições sociais da região de Bauru e Ibitinga, interior do Estado de São Paulo, com idade média de 29,42 anos ($DP \pm 5,45$ anos) sendo 20 mulheres e 3 homens.

A amostra total foi constituída em 11 profissionais de Pedagogia; 6 profissionais de Educação Física (EF); e 6 que denominamos como “outras formações/ nenhuma formação” que atuam em projetos sociais, localizados mais especificamente nas cidades de Bauru e Ibitinga, no interior do estado de São Paulo (região Noroeste).

O terceiro grupo foi composto por profissionais formados em Música ou Artes, Serviço Social, Psicologia, e outros dois sem nenhuma formação superior. Somente participaram do estudo os(as) educadores(as) que concordaram com os procedimentos adotados, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os procedimentos experimentais desse estudo foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista e foram aplicados respeitando a Declaração de Helsinque e a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

2.2 Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo analítico descritivo (Thomas; Nelson, 2002). Foi feito o uso de 04 instrumentos psicométricos e também de diversos métodos estatísticos a serem descritos a seguir. Os dados coletados foram estruturados em um banco organizado para o programa estatístico *SPSS-Statistical Package for Social Sciences*, versão 16.0 (SPSS, 2007).

Para análise dos dados, foram aplicadas análises multivariadas de cluster (Venditti Jr, 2018), que são testes estatísticos paramétricos, contidos no pacote deste software, caracterizado como um aplicativo estatístico. A análise de cluster é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de uma forma em que elementos dentro de um mesmo cluster sejam muito parecidos, e elementos em clusters diferentes sejam distintos entre si.

O método de análise de clusters (SPSS, 2007) se consiste de um tipo de análise

multivariada, utilizada em Venditti Jr (2005, 2010). O resultado gráfico é o dendrograma que estabelece as relações entre as variáveis analisadas e os graus de relação, quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte é a relação entre as grandezas ou fatores.¹

2.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos já foram utilizados em outros estudos e passaram por todos os procedimentos e critérios éticos de pesquisa, validação e adaptação (itens b e c), constituindo o conjunto de instrumentos configurados abaixo:

- a. Questionário de Caracterização do Participante de 2018 (QCP-2018), com informações e dados demográficos e toda a estatística descritiva dos sujeitos da pesquisa (Venditti Jr., 2005);
- b. Escala de autoeficácia (tipo *likert*) do professor (Polydoro et. al., 2004; Venditti Jr., 2005; 2018) – Escala A;
- c. Escala das fontes de autoeficácia (Iaochite, 2007; Iaochite; Azzi, 2007; Rocha, 2009) – Escala B; e
- d. Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais-2018 (QAAM-2018) com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras (Silva; Azzi, 2004; Venditti Jr., 2005), instrumento aplicado e ampliado em outros estudos, para realizar as correlações com a motivação do professor.²

Instrumento 01 – Questionário de caracterização do participante (QCP-2018)

Nosso primeiro instrumento é o “Questionário de Caracterização do Participante” – intitulado pelas iniciais QCP-2018, que consiste de um formulário com informações e características dos participantes, para análise mais detalhada dos dados pessoais dos sujeitos. Dentro dos princípios éticos de pesquisa, foi assegurada a manutenção do sigilo na identificação do participante, através de um termo de consentimento formal. Todos os dados do QCP-2018 serão associados às variáveis do estudo, para verificarmos as diferenças entre os grupos de cada característica elencada no QCP-2018. Neste QCP-2018, os participantes também forneceram informações de sua formação e aspectos da atividade profissional, para correlacionar os dados empíricos do instrumento com as características dos participantes deste estudo.

1 Assim sendo, através do cluster desenvolvido foi possível relacionar os 24 itens da Escala de autoeficácia do professor – ESCALA A, 16 itens da Escala Fontes de Autoeficácia Docente (FAE) – ESCALA B, e 8 itens do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras validadas utilizadas no estudo. A escala A possuía os fatores intencionalidade e Manejo de classe, já a escala B as quatro fontes de autoeficácia docente.

2 Para facilitar a compreensão, a “Escala de autoeficácia do professor” - item b- será considerada Escala A. Já a “Escala de fontes de autoeficácia” – o item c- será considerada Escala B nos enunciados e análises do estudo. Já os dois questionários – itens a e d, respectivamente- serão considerados e nomeados pelas suas abreviaturas: QCP2018 – Questionário de Caracterização do Participante e QAAM2018– Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do professor.

Instrumento 02 - Escala de autoeficácia do professor – ESCALA A

ASSERTIVAS DO FATOR 01 - EFICÁCIA NA INTENCIONALIDADE DA AÇÃO DOCENTE

2. Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente?
 4. Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse na atividade?
 6. Quanto você pode fazer com que os alunos (as) acreditem que podem realizar bem as atividades?
 9. Quanto você pode ajudar seus alunos (as) a dar valor à aprendizagem?
 10. Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou?
 11. Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos (as)?
 12. Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos (as)?
 14. Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno (a) que está fracassando?
 15. Quanto você pode fazer para acalmar um aluno (a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?
 17. Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos (as)?
 18. Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?
 19. Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?
 20. Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos (as) estão confusos?
 23. Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?
-

Quadro 1 – Assertivas da Escala A deste estudo, relacionadas ao fator 01 – Eficácia na intencionalidade da Ação Docente. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

A escala A é composta por dois fatores, sendo estes denominados de “intencionalidade docente” e “manejo de classe”. Fator 1- a “intencionalidade da ação docente” - é composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23; advindo do fator original “estratégias instrucionais”, remodelado com fatores de maneira mais concisa e adequada.

O fator 2- “manejo de classe”, caracterizado pelas capacidades de conduzir e reger a aula e a classe, além de atrair e envolver o aluno- associou os fatores de manejo de classe e engajamento do estudante, com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24. O fator 01- a “intencionalidade da ação docente” - é composto pelos itens destacados no **Quadro 1**, mostrado anteriormente.

Já o fator 02- “manejo de classe” - é composto pelos itens destacados no **Quadro 2**, a seguir:

ASSERTIVAS DO FATOR 02 - MANEJO DE CLASSE

1. Quanto você pode fazer para lidar com os alunos (as) mais difíceis?
 3. Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?
 5. Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno (a)?
 7. Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos (as)?
 8. Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?
 13. Quanto você pode fazer para que os alunos (as) sigam as regras da aula?
 16. Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos (as)?
 21. Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?
 22. Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?
 24. Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos (as) muito capazes?
-

Quadro 2 – Assertivas da Escala A deste estudo, relacionadas ao fator 02 – Eficácia no Manejo de Classe. Adaptado de Polydoro e colaboradores (2004).

Instrumento 03 – Escala Fontes de Autoeficácia Docente (FAE) – ESCALA B

Fizemos o uso da Escala sobre fontes de autoeficácia, desenvolvida por Iaochite (2007).³ O instrumento constitui-se de uma outra escala *likert* de 16 itens, organizados em quatro subescalas, que englobam as quatro fontes fundamentais de composição da autoeficácia, descritas por Bandura (1997): experiências diretas (que engloba os itens 5, 12 e 13 da escala em questão); experiências vicariantes (que engloba os itens 1, 2 e 6 da escala); persuasão social (que engloba os itens 3, 10, 11, 14 e 15); e estados fisiológicos e afetivos (englobando os itens 4, 7, 8, 9 e 16).

Instrumento 04 - Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM-2018) com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras

Este questionário se constitui de itens relacionados à realidade do educador social e aspectos motivacionais em sua atuação docente.⁴ As questões do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM-2018) que serão consideradas e utilizadas para análises e discussões neste estudo são:

- Questões 01 a 03 e 15 – complementando as características descritivas dos sujeitos;
- Questões de 05 a 11- escalas likert (de 1 a 6 pontos- formato original), com escores a respeito da representação da competência na atuação com a prática de jogos e brincadeiras; gerenciamento de aula; impacto e importância da atividade docente na vida dos alunos; motivação do professor; segurança de atuação; engajamento do sujeito na atividade docente;
- Questão 13 e 14, destacando as atribuições elencadas e as classificações ordinais destes itens como fatores de influência na atuação com de jogos e brincadeiras, que foram analisados a partir da proposta das fontes de formação de autoeficácia e aplicadas à atuação docente; e
- Questão 04, relativa à percepção ou avaliação sobre as competências docentes para atuação com as práticas de jogos e brincadeiras.

3 Resultados e discussão

3.1 Análises descritivas e estudo exploratório

Na **Tabela 1** abaixo, temos a média dos valores de cada item das escalas A e B, bem como a Escalas de modo geral.

3 O instrumento foi desenvolvido com o intuito de identificar as fontes de autoeficácia na atividade docente (Iaochite, 2007, p. 62) a partir de diversos estudos que apontaram para a necessidade de se compreender as fontes constituintes da autoeficácia dos professores para o ensino (Bandura; 1997; Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy, 1998; Iaochite, 2007; Rocha, 2009).

4 Originalmente, foi criado por Silva (2004). É composto por escalas likert de 6 pontos, algumas questões objetivas e um item dissertativo. Foi agregado à análise de dados para fornecer subsídios de análise sobre a atuação dos educadores sociais e suas atitudes em relação às competências da atuação com a prática de jogos e brincadeiras, e para estabelecer as possíveis relações entre a autoeficácia e os componentes da motivação do professor.

Tabela 1– Estatísticas Descritivas do teste Kruskal Wallis

	Participantes	Valores (média)
Escala A	23	4,69 ± 0,626 (3,25 até 5,5)
Intencionalidade Docente - Escala A	23	4,796 ± 0,688 (3 até 5,57)
Manejo de Classe - Escala A	23	4,536 ± 0,586 (3,3 até 5,4)
Escala B	23	4,577 ± 0,676 (3,44 até 6)
Experiências Diretas - Escala B	23	4,888 ± 0,771 (3,33 até 6)
Experiências Vicárias - Escala B	23	4,941 ± 0,734 (3,33 até 6)
Persuasão Social - Escala B	23	4,945 ± 0,727 (3,6 até 6)
Est. Fisiológicos/ Afetivos - Escala B	23	3,808 ± 1,064 (1,4 até 6)
Grupo	23	2 ± 0,738 (1 até 3)

Quando abordamos a Escala B, podemos ver que o maior valor vem das fontes de persuasão social (4,945), seguido das fontes de experiências vicárias (4,941), fontes de experiências diretas (4,888), e por fim, as fontes de estados fisiológicos e afetivos (3,808). O valor da fonte de estados fisiológicos e afetivos abaixo das outras 3 fontes vai de acordo com o que é encontrado na literatura (Iaochite, 2007; Polou, 2007).

Porém, a fonte de experiências vicariantes se sobressai ante o valor das fontes de experiências diretas foi algo inesperado. Quanto aos itens da Escala A, o item intencionalidade (4,796) docente leva vantagem quando comparado ao manejo de classe (4,536). Na **Tabela 2** a seguir, temos os valores dos três quartis que separam os dados.

Tabela 2 – Estatísticas Descritivas do teste Kruskal Wallis

	Quartis		
	25%	50% (média)	75%
Escala A	4,291	4,833	5,217
Int. Docente - Escala A	4,5	4,923	5,357
Man. de Classe – Escala A	4,1	4,7	5
Escala B	4	4,75	4,937
Exp. Diretas - Escala B	4,333	4,875	5,437
Exp. Vicárias - Escala B	4,333	5	5,437
Pers. Social - Escala B	4,4	5	5,437
Est. Af. e Fisio. - Escala B	3	3,8	4,6
Grupo	EF	Pedag.	Outros

Na **Tabela 3** abaixo, temos os valores dos ranqueamentos, sendo que estes não são valores absolutos. As separações estão como Educação Física (EF), Pedagogia (Pedag.), Outras formações/ Nenhuma Formação (Outros), Escala A Geral (AG), Escala A – Intencionalidade Docente (A ID), Escala A – Manejo de Classe (A MC), Escala B Geral, Escala B – Experiências Diretas (B ED), Escala B – Experiências Vicárias (B EV), Escala B – Persuasão Social (B OS) e Escala B – Estados Fisiológicos e Afetivos (B EFA).

Tabela 3 – Ranks do teste Kruskal Wallis

	N	AG	A ID	A MC	BG	B ED	B EV	B PS	B EFA
EF	6	14	13,42	15,58	11,33	12,75	9,75	10,42	10,08
Pedag.	11	10,86	11,5	9,32	13,09	12,18	14,23	13,09	12,14
Outros	6	12,08	11,5	13,33	10,67	10,92	10,17	9,58	13,67

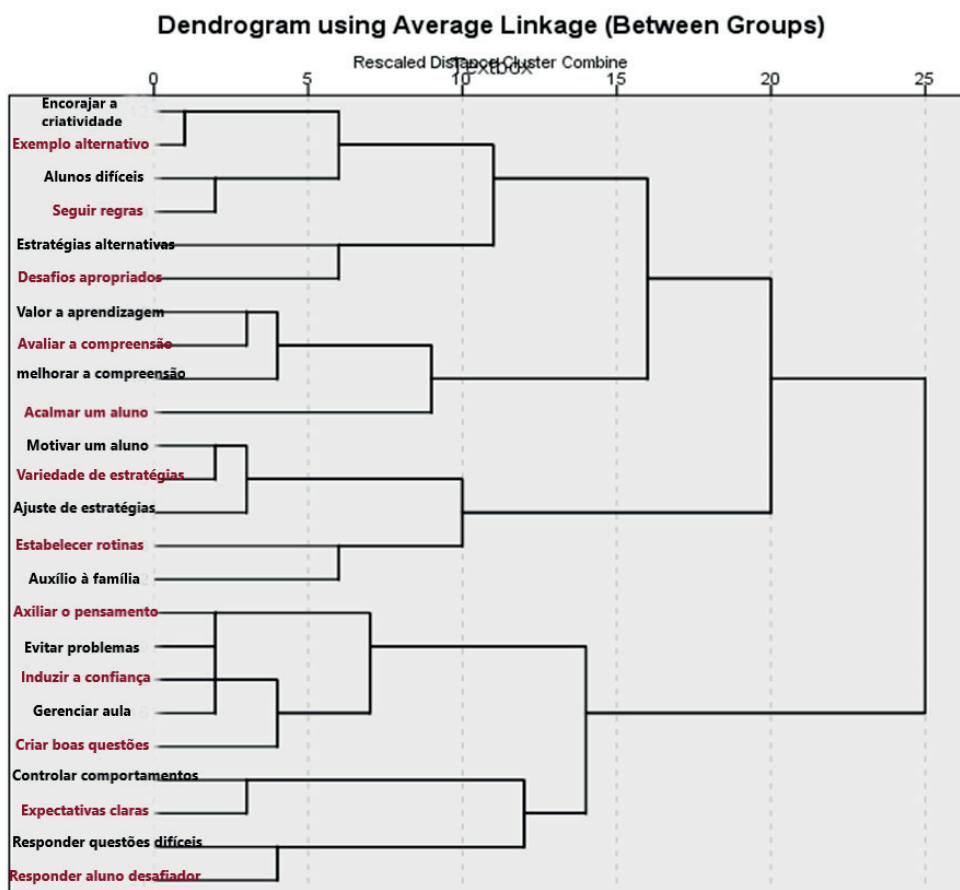
Na **Tabela 4** a seguir, temos os valores do Teste Estatístico Kruskal Wallis e Variável de grupamento, mostrando que não houve diferença significativa nos dados, provavelmente por ter sido poucos sujeitos. Sendo assim, no decorrer da pesquisa utilizamos o Cluster para tentarmos ver as associações entre os itens mais fortes das Escalas.

Tabela 4 – Teste Estatístico Kruskal Wallis e Variável de agrupamento

	AG	A ID	A MC	BG	B ED	B EV	B PS	B EAF
Qi quadrado	0,833	0,355	3,639	0,576	0,238	0,317	1,078	0,850
GL	2	2	2	2	2	2	2	2
Valor P	0,659	0,837	0,162	0,750	0,888	0,314	0,583	0,654

3.2 Análise de clusters hierárquicos e dendrogramas

Figura 1 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as questões da escala A, utilizadas no estudo.



Observando o cluster referente aos itens da Escala A, que segue representado no dendrograma da **Figura 1**, podemos perceber que a relação mais forte desse cluster foi entre os itens 12 e 20, sendo eles sobre a capacidade de encorajar a criatividade e a capacidade de propor uma explicação alternativa, respectivamente.

Ambas questões são referentes à intencionalidade docente, que faz relação com a criatividade, flexibilidade, resiliência e capacidade de improviso do docente. Neste caso, percebemos a importância de estimular a autossuficiência crítica destes profissionais no período de graduação, fazendo com que estes reflitam que em seu campo profissional não terão todas as respostas previamente prontas e que a relação com os alunos é complexa e dinâmica.

Neste mesmo cluster inicial, irão se associar os itens 1 e 13, sendo estes sobre a capacidade para lidar com alunos difíceis e a capacidade de fazer com que os alunos sigam as regras, que são assertivas relacionadas ao fator manejo de classe. Nesta situação é evidente que o professor precisa ter artifícios para conseguir fazer com que o aluno compreenda a importância de seguir as regras para um convívio saudável entre seus companheiros, para que a liberdade de um não interfira na dos outros. Ainda nesse mesmo cluster, os itens finais 23 e 24 em menor força se associam e terminam de compor este primeiro agrupamento, com os itens sobre a capacidade de implementar estratégias alternativas e capacidade de providenciar desafios apropriados, que não são elencados em um mesmo fator original, mas destacam aspectos relacionados à dinâmica das aulas e atividades propostas.

Compondo o próximo cluster, identifica-se uma associação entre os itens 9 e 10, sendo estes sobre a capacidade de ajudar alunos darem valor à aprendizagem e capacidade de avaliar a compreensão dos alunos, que são elencados no fator Intencionalidade Docente e se relaciona com a capacidade do educador entender os processos que possam dificultar a aprendizagem do aluno. Com menos força, mas ainda se associando aos dois itens anteriores, aparece o item 14, sendo este sobre a capacidade de melhorar a compreensão de um aluno, que está elencado no fator intencionalidade docente, e também se relaciona com a capacidade do educador entender os processos autorregulatórios que possam dificultar a aprendizagem do aluno.

E fechando o segundo cluster, aparece o item 15, que não se relaciona fortemente com nenhum outro item, sendo este sobre a capacidade de acalmar um aluno perturbador, que está elencado no fator intencionalidade docente. No cluster seguinte, identifica-se uma associação entre os itens 4 e 18, sendo estes sobre a capacidade de motivar alunos e a capacidade de utilizar estratégias avaliativas variadas, que estão elencados no fator intencionalidade docente.

Com menos força, mas ainda tendo associação com os dois itens anteriores, aparece o item 17, sendo este sobre a capacidade de ajustar atividades ao nível apropriado, que está presente no fator intencionalidade docente. Fechando o terceiro cluster, identifica-se a associação entre os itens 8 e 22, sendo estes sobre a capacidade de estabelecer rotinas e a capacidade de auxiliar a família, que estão presentes no fator manejo de classe. No quarto cluster, identifica-se a associação entre os itens 2, 19, 6, e 16, sendo estes itens todos relacionados às capacidades de ajudar no pensamento crítico, a capacidade de evitar que arruinem a aula, a capacidade de

proporcionar autoconfiança no aluno e a capacidade de gerenciar as aulas.

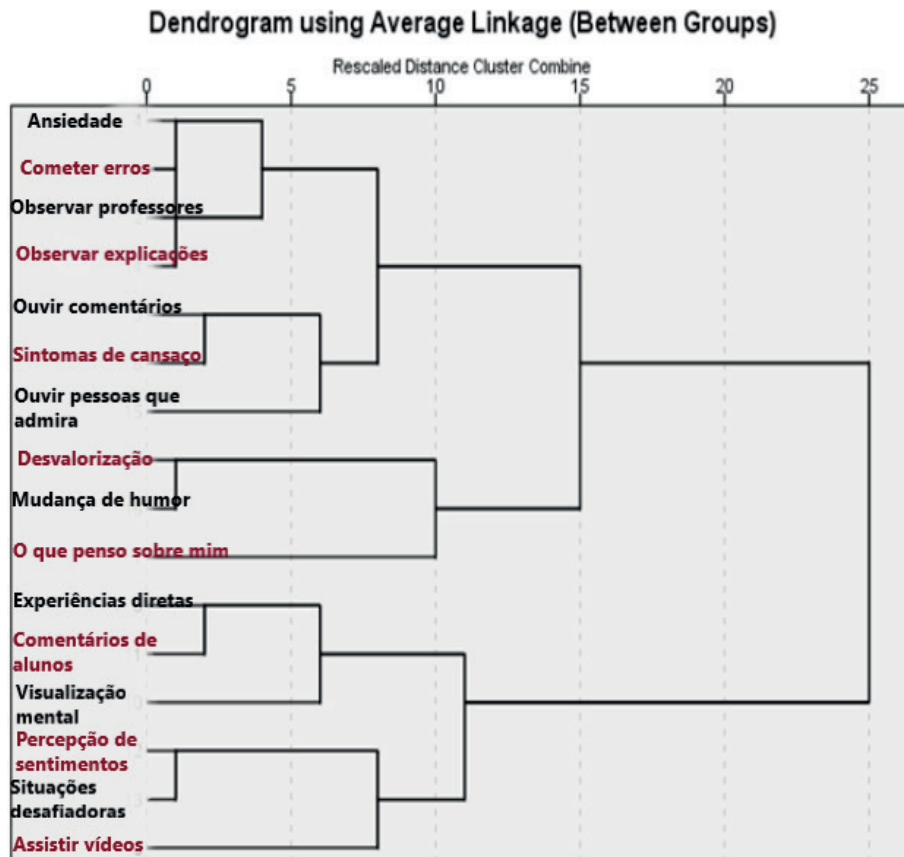
Os itens 2, 19 e 6 estão relacionados ao fator intencionalidade docente, enquanto o item 16 está relacionado ao fator manejo de classe. Fechando o quarto cluster, em menor grau de associação com os itens anteriores, identifica-se o item 11, sendo este criar boas questões, que está relacionado ao fator intencionalidade docente. Compondo o último cluster, estão associados os itens 3 e 5, sendo estes sobre a capacidade de controlar comportamentos perturbadores e a capacidade de ser claro sobre suas expectativas com o aluno, que estão no fato manejo de classe. Por fim, fechando o cluster, identifica-se a associação dos itens 7 e 21, sendo estes sobre a capacidade de responder questões difíceis e a capacidade de responder um aluno desafiador, que estão no fator manejo de classe.

Já na **Figura 2** a seguir, podemos ver todas as associações relacionadas a escala das fontes de autoeficácia, escala B do estudo. Inicialmente, pode-se perceber que a relação mais forte está entre os itens 02, 04, 09 e 14, compondo o primeiro cluster sendo eles respectivamente sobre a observação de professores habilidosos, sobre a percepção de ansiedade, sobre a influência dos erros cometidos e sobre a observação de explicação de professores competentes.

Os itens 04 e 09 remetem a fonte de estados fisiológicos e afetivos, a questão 02 remete as fontes de experiências vicariantes, e a questão 14 remete as fontes de persuasão social. Podemos perceber pelas afirmações 04 e 09, uma relação interdependente, ou seja, quando o educador erra, consequentemente perde seu foco e passa a julgar a sua performance de forma que isso venha a atrapalhar sua aula.

Nos itens 02 e 14 percebemos a relevante influência de alguém que performa com maestria quando observado por alguém em processo de aprendizado. Aqui fica claro a importância de se espelhar em bons profissionais e professores na época de graduação, pois tanto a observação de suas atuações, quanto os conselhos destes para os graduandos, são determinantes e podem evitar diversos erros que poderiam ocorrer a partir da tentativa e erro em uma experiência direta.

Figura 2 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as afirmações da escala B, utilizadas no estudo.



Compondo o segundo cluster, há os itens 3, 8 e 15. Identifica-se uma associação nos itens 3 e 8, sendo estes sobre ouvir comentários do o próprio trabalho e sobre a influência dos sintomas de cansaço, o item 3 se encontra nas fontes de persuasão social, e o item 8 se encontra nas fontes de estados fisiológicos e afetivos. O item 15 completa o segundo cluster, mas não tem muita proximidade com nenhum item anterior, sendo este sobre a influência de comentários de pessoas que admira, que compõe as fontes de persuasão social.

No terceiro cluster, temos os itens 7, 16 e 1. Identifica-se uma associação nos itens 7 e 16, sendo estes sobre comentários desvalorizadores, e sobre mudanças de humor, que se relacionam com as fontes de estados fisiológicos e afetivos. Finalizando o terceiro cluster, sem ter uma associação forte com os itens anteriores, encontra-se o item 1, sendo este sobre o que penso da própria capacidade, que se engloba nas fontes de experiências vicariantes.

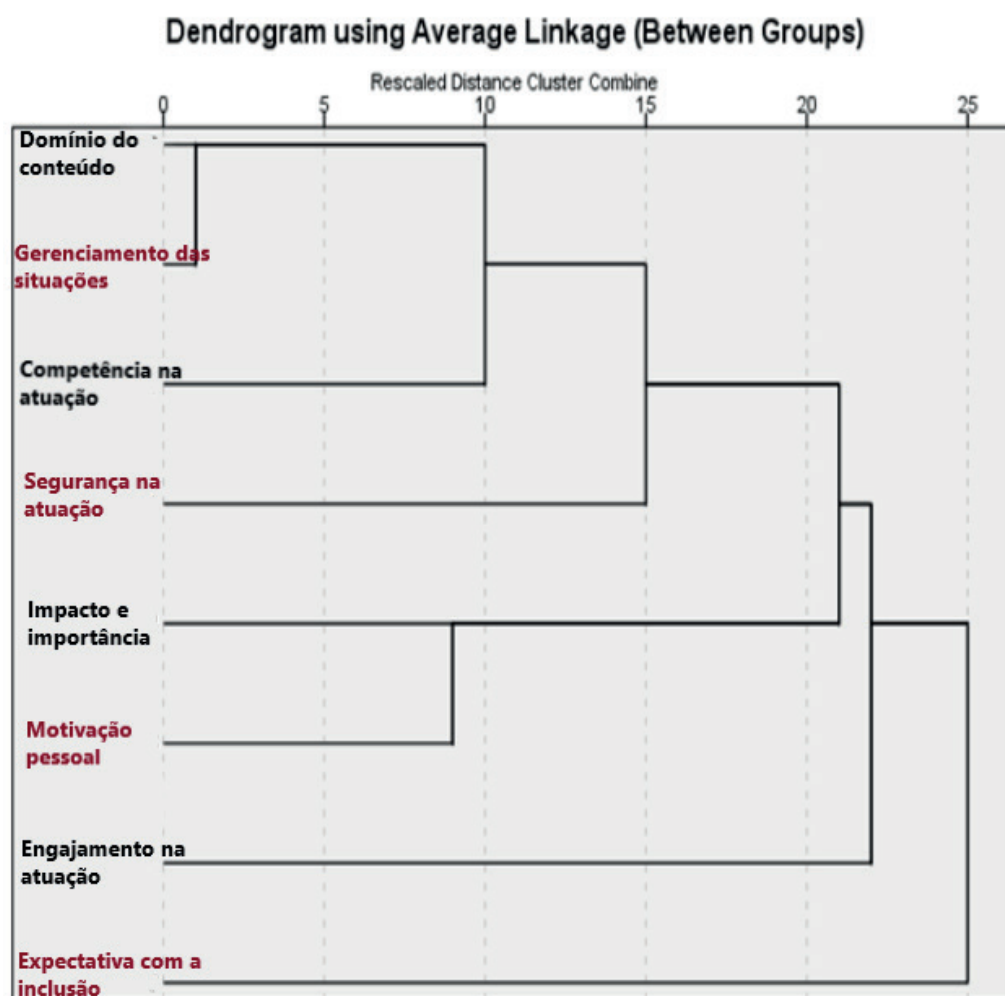
Como elementos do quarto cluster temos os itens 5, 11 e 10. Identifica-se uma associação entre os itens 5 e 11, sendo estes sobre as experiências diretas e sobre comentários dos alunos, sendo que o item 5 tem relação com as fontes de experiências diretas e o item 11 tem relação com a persuasão social. Finalizando o quarto cluster, temos o item 10, que possui pouca associação com os itens anteriores, sendo este sobre a visualização mental, que está relacionado com as fontes de persuasão social.

Compondo o último cluster, temos os itens 12, 13 e 6. Identifica-se uma associação

entre os itens 12 e 13, sendo estes sobre a percepção de sentimentos positivos e sobre enfrentar situações desafiadoras, que estão relacionados com as fontes de experiências diretas.

Por fim, temos o item 6, sendo este sobre assistir vídeos de professores, que se relaciona com as fontes de experiências vicariantes. Podemos perceber que os itens do primeiro cluster vem a se associar com os itens do segundo. Seguindo este raciocínio, o quarto cluster vem a se associar com o quinto, fazendo com que o terceiro cluster fique isolado de qualquer outro.

Figura 3 – Dendrograma demonstrativo da análise de cluster, relacionando as escalas likert de 6 pontos do QAAM-2018, utilizado no estudo.



Na **Figura 3** anterior, temos o terceiro e último cluster associativo, que relaciona as escalas apresentadas no QAAM-2018, com respeito à atuação em jogos populares e brincadeiras. Podemos perceber uma forte relação existente entre os itens 5 e 6, sendo estes sobre o domínio destes conteúdos e sobre o gerenciamento, deixando claro que a capacidade de dominar os conteúdos que serão passados e gerenciá-los são diretamente proporcionais.

Ou seja, se o(a) educador(a) não tiver boa familiarização com as práticas e atividades de jogos e brincadeiras que passará, tanto o domínio quanto o gerenciamento destas não ocorrerão com a maestria e o êxito que poderia. Em seguida aparece o item 4, que se associa com as duas primeiras questões, sendo este sobre a competência na atuação nas práticas de jogos e

brincadeiras. Finalizando o primeiro cluster, aparece o item 9 se associando menos fortemente com os três itens anteriores, sendo este sobre a segurança na atuação com a prática de jogos e brincadeiras.

Compondo o segundo cluster, temos a associação do item 7 e 8, sendo estes sobre o impacto e a importância na qualidade de vida dos participantes e sobre a percepção de motivação pessoal para trabalhar com a prática de jogos e brincadeiras. Apresentando as menores forças de associações, temos os itens 10 e 11, sendo estes sobre a expectativa em relação ao processo inclusivo e respeito às diferenças e diversidade humana, na atuação em projetos sociais, e sobre a expectativa em relação ao processo inclusivo e respeito às diferenças e diversidade humana.

3.3 Análise das Médias das respostas e níveis de autoeficácia em cada grupo (Educação Física, Pedagogia e Outras Formações/ Nenhuma Formação)

As variáveis mensuradas nas escalas A e B estão mostradas nas **Tabelas 5, 6 e 7**, sendo que há a separação em três grupos: “Educação Física”, “Pedagogia”, e “Outras Formações/ Nenhuma Formação”, para que possamos comparar de forma mais minuciosa as características de cada um, percebendo as vantagens e desvantagens de cada uma das atuações, e contextualizando com o que foi abordado no aprendizado de cada um.

Nos resultados em questão, referentes à formação em EF (tabela 5), pode-se perceber que na Escala A, a intencionalidade docente se sobrepõe quando comparado ao manejo de classe, sendo que seu desvio padrão também é menor. Quando observada a Escala B, dentre as quatro fontes, as questões relacionadas com as experiências diretas foram as que tiveram a maior média, corroborando com o que há na literatura (Venditti Jr., 2010).

As questões que remetem à Persuasão Social tiveram maior média do que as que remetem às Experiências Vicariantes. A fonte de autoeficácia que apresentou menor média dentre as fontes foram os Estados Fisiológicos e Afetivos.

Tabela 5 - Autoeficácia dos participantes com formação em Educação Física (grupo 1).

Educação Física	Valores (Média)
Geral – Escala A	4,959 ± 0,41 (4,29 até 5,5)
<i>Intencionalidade Docente – Escala A</i>	5,038 ± 0,39 (4,5 até 5,57)
<i>Manejo de Classe – Escala A</i>	4,850 ± 0,48 (4 até 5,4)
Geral – Escala B	<u>4,489 ± 0,48 (3,75 até 4,93)</u>
<i>Experiências Diretas – Escala B</i>	5 ± 0,73 (4 até 6)
<i>Experiências Vicariantes – Escala B</i>	4,777 ± 0,54 (4 até 5,33)
<i>Persuasão Social – Escala B</i>	4,966 ± 0,73 (3,8 até 5,8)
<i>Estados Fisiológicos e Afetivos – Escala B</i>	4,533 ± 0,53 (2,8 até 4,2)

Quanto aos valores correspondentes com formação em Pedagogia (tabela 6), a exemplo dos valores relacionados a formação em EF, na escala A, a média de intencionalidade docente se sobrepõe ao manejo de classe, porém seu desvio padrão está maior. Na Escala B, as questões

relacionadas às Experiências Vicariantes tiveram a maior média dentre as quatro fontes, seguida pelas questões relacionadas a Persuasão Social, Experiências Diretas e Estados Fisiológicos e Afetivos, sendo que esta última fonte estava com a média bem abaixo das outras três. Temos aqui, algo incomum: a fonte de Experiências Diretas como a terceira mais influente sendo que ela é a principal fonte dentre as quatro quando pesquisamos os principais achados da literatura (Venditti Jr, 2010).

Tabela 6 - Autoeficácia dos participantes com formação em Pedagogia (grupo 2).

Pedagogia	Valores (Média)
Geral – Escala A	$4,507 \pm 0,74$ (3,25 até 5,29)
<i>Intencionalidade Docente – Escala A</i>	$4,662 \pm 0,86$ (3 até 5,5)
<i>Manejo de Classe – Escala A</i>	$4,290 \pm 0,63$ (3,3 até 5,2)
Geral – Escala B	$4,683 \pm 0,79$ (3,43 até 6)
<i>Experiências Diretas – Escala B</i>	$4,888 \pm 0,92$ (3,33 até 6)
<i>Experiências Vicariantes – Escala B</i>	$5,181 \pm 0,72$ (3,66 até 6)
<i>Persuasão Social – Escala B</i>	$5,036 \pm 0,86$ (3,8 até 6)
<i>Estados Fisiológicos e Afetivos – Escala B</i>	$3,909 \pm 1,08$ (3 até 6)

Quanto aos valores correspondentes ao público denominado “Outras Formações/ Nenhuma Formação” (tabela 7), a Intencionalidade Docente também se sobrepõe ao Manejo de Classe, quando observada a Escala A. Algo que nos surpreendeu foi ver que a média dos valores de autoeficácia deste público está acima do público que remete à formação em Pedagogia. Quando observada a Escala B, podemos ver que a maior média é a das questões relacionadas à fonte de Experiências Diretas, corroborando com os principais achados da literatura. A fonte de Persuasão Social se sobrepõe as Experiências Vicariantes. Tendo por último e unânime a média das questões relacionadas às fontes de Estados Fisiológicos e Afetivos (tabela 7).

Tabela 7 - Autoeficácia dos participantes com formação em Outras Formações/ Nenhuma Formação (grupo 3).

Outras Formações/ Nenhuma Formação	Valores (Média)
Geral – Escala A	$4,757 \pm 0,53$ (4,2 até 5,33)
<i>Intencionalidade Docente – Escala A</i>	$4,801 \pm 0,57$ (4,04 até 5,5)
<i>Manejo de Classe – Escala A</i>	$4,672 \pm 0,45$ (4,04 até 5,11)
Geral – Escala B	$4,471 \pm 0,68$ (3,56 até 5,4)
<i>Experiências Diretas – Escala B</i>	$4,777 \pm 0,57$ (3,93 até 5,43)
<i>Experiências Vicariantes – Escala B</i>	$4,666 \pm 0,88$ (3,33 até 5,66)
<i>Persuasão Social – Escala B</i>	$4,758 \pm 0,47$ (3,93 até 5,43)
<i>Estados Fisiológicos e Afetivos – Escala B</i>	$3,9 \pm 1,48$ (1,4 até 5,43)

A seguir, temos a tabela 8, apresentando os escores médios com relação ao curso de formação dos(as) respondentes. Percebemos que os sujeitos formados em EF apresentam média superior aos demais cursos de formação (4,97). Observando os valores deste questionário, podemos encontrar uma relação direta deste com a Escala A, sendo que os maiores valores para ambos questionários estão representados pelo público que remete à formação em EF, seguido

pelo público denominado “Outros Cursos/ Nenhuma Formação” e por fim o público que remete a formação em Pedagogia.

Tabela 8 – Médias Gerais do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do Professor (QAAM-2018), separados por grupos com relação à formação acadêmica dos sujeitos.

QAAM-2018	Valores (Média)
Educação Física	4,979 ± 0,45 (4,5 até 5,5)
Outros Cursos/ Nenhuma Formação	4,479 ± 0,61 (4 até 5,62)
Pedagogia	4,407 ± 0,70 (3,5 até 5,62)

Na **Tabela 9** pode-se observar claramente a autonomia do público referente à formação em EF, quando vemos que 100% destes responderam que acreditam que possuem as competências necessárias para atuar com as práticas de jogos e brincadeiras.

Inesperadamente, o público referente à formação em Pedagogia tem apenas 36% dos respondentes que afirmaram possuir competências necessárias para atuar com a prática de jogos e brincadeiras.

Tabela 9 – Questão 3 do Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais do(a) Professor(a) QAAM-2018 (Roncada, 2018)

QAAM-2018 (QUESTÃO 3)	Valores (Média)
<i>“Assinale a melhor afirmativa que representa suas atuais condições da percepção sobre sua atuação profissional, quando se pensa nas práticas de jogos e brincadeiras em contexto educacional nos projetos sociais”</i>	
Educação Física	100% possui competências necessárias
Outros Cursos/ Nenhuma Formação	67% possui competências necessárias
Pedagogia	36% possui competências necessárias

Valores significativos ± SD (CI95%)

Os valores surpreendem pelo fato desta formação ser conceituada em atuar com a educação e educação social (Díaz, 2006; Rivero, 1997). Na **Tabela 10**, quando observados os resultados, não analisando mais pela formação de cada profissional, e sim por cada um dos cinco projetos sociais investigados, podemos perceber que os sujeitos do projeto que tiveram a maior média na Escala A de autoeficácia (Projeto A), também foram aqueles que obtiveram a maior média nas questões relacionadas às experiências vicariantes.

Tabela 10 – Valores da Escala A - Geral e da Escala B – Exp. Vicariantes separada por projetos

Projetos	Escala A (média)	Escala B – Exp. Vicariantes
Projeto A	4,975 ± 0,21 (4,8 até 5,1)	5,5 ± 0,23 (5,3 até 5,6)
Projeto B	4,933 ± 0,39 (4,3 até 5,3)	5,066 ± 0,64 (4,3 até 6)
Projeto C	4,809 ± 0,45 (4,0 até 5,2)	5,041 ± 0,54 (4,3 até 5,6)
Projeto D	4,533 ± 1 (3,2 até 5,5)	4,866 ± 0,9 (3,3 até 6)
Projeto E	4,041 ± 0,5 (3,4 até 4,3)	4,444 ± 1 (3,6 até 5,6)

Os sujeitos do projeto que apresentaram a terceira maior média na Escala A de

autoeficácia, são correspondentes ao projeto que obteve a terceira maior média na Escala B de fontes de autoeficácia nas questões relacionadas às experiências vicariantes. O mesmo serve para o projeto no qual os respondentes tiveram a quinta maior média na Escala A de autoeficácia, e também a quinta maior nota na Escala B de fontes de autoeficácia nas questões relacionadas às experiências vicariantes.

Este trabalho se apresenta importante, não só pela proposta teórica associativa, mas porque também contempla a área de projetos sociais, sendo um diferencial de atuação específico, pouco estudado e aprofundado até o momento, que necessita de mais estudos e cuidado, pois possui papel fundamental na formação pessoal e do caráter das crianças.

4 Considerações finais

Os achados do estudo indicam que a autoeficácia docente em projetos sociais é influenciada por competências como flexibilidade, resiliência e capacidade de adaptação pedagógica, bem como por experiências vicariantes, especialmente pela observação de outros profissionais. Em contrapartida, estados fisiológicos e afetivos, como a ansiedade, mostraram-se fatores limitantes, impactando negativamente a atuação docente.

Observou-se que profissionais de EF apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia e maior percepção de competência na condução de jogos e brincadeiras, evidenciando maior autonomia pedagógica nesse contexto. Por outro lado, educadores de outras formações demonstraram menor percepção de competência nessas práticas, aspecto relevante considerando a centralidade do lúdico no desenvolvimento infantil.

Os resultados reforçam a relação entre autoeficácia docente e experiências vicariantes, corroborando pressupostos da Teoria Social Cognitiva (TSC), e destacam a importância de contextos formativos que favoreçam a observação, a prática orientada e a troca de experiências profissionais. Do ponto de vista aplicado, evidencia-se a necessidade de inserção de profissionais de Educação Física em projetos sociais, de modo complementar à atuação pedagógica tradicional, especialmente no desenvolvimento de práticas corporais estruturadas.

De maneira sintética, apresentamos um infográfico (figura 4) com os principais achados deste estudo e os principais resultados que se mostram interessantes para a compreensão da atuação profissional multidisciplinar em projetos sociais.

Primeiramente, temos que os maiores escores de autoeficácia docente se encontram nos participantes de formação em EF. Os(as) entrevistados de maneira geral afirmam ter as competências docentes necessárias para oferecer jogos e brincadeiras em projetos sociais, mas aqueles(as) formados(as) em EF apresentaram totalidade nesta confiança (n=7). Outras formações não possuíam tão claramente este reconhecimento de competência. Importante salientar que existem fortes relações entre reconhecer estas competências para estes domínios e os níveis de autoeficácia percebidos (há forte relação entre os resultados do QAAM-2018 no domínio dos jogos e brincadeiras com fatores da Escala A).

Quanto maior o domínio no oferecimento destas atividades lúdicas, maior foi a percepção identificada das competências, o que proporciona incremento nas crenças de eficácia docente. O estudo valoriza a importância do(a) profissional de EF e sua atuação em projetos sociais, destacando que as experiências vicariantes (indiretas e observação de colegas) precisam ser muito bem observadas em processos de formação, pois são fundamentais para o desenvolvimento destas competências docentes, independente do curso de formação e da área de atuação.

Figura 04 - Infográfico sintetizando as informações do estudo desenvolvido pelos autores. Relações entre a formação profissional dos educadores, práticas pedagógicas e autoeficácia docente.



Além disso, recomenda-se a ampliação de estágios curriculares supervisionados nesses contextos, potencializando a formação inicial por meio de experiências práticas e observacionais, além de uma formação interdisciplinar mais abrangente na saúde e educação. Por fim, destaca-se a necessidade de maior sistematização pedagógica nos projetos sociais, sem prejuízo da autonomia docente, visando qualificar as intervenções e favorecer o desenvolvimento integral dos participantes. Considerando as limitações amostrais, novos estudos com maior abrangência são recomendados para aprofundar a compreensão do fenômeno. Enfim, a proposta do estudo visa ressaltar que tenhamos um olhar mais crítico sobre os estágios supervisionados na formação acadêmica, para que estes contextos sejam considerados na formação docente.

Referências

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, 5(1), 307-337, 2006.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual review of psychology**, 52(1), 1-26, 2001.

BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. **New Jersey: Prentice Hall**, 1986.

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

DÍAZ, A. S. UMA APROXIMAÇÃO À PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL. **Revista Lusófona de Educação**, (7), 91-104, 2006.

IAOCHITE, R. T. Autoeficácia de docentes de educação física. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - **Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T., AZZI, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 33(4), 825-839, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar e suas teorias**. Cengage Learning Editores, 1998.

POLOU, M. Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. **Educational Psychology**, 27, 191-218, 2007.

RIVERO, A. S. Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, 15(28), 51-78, 1997.

ROCHA, Márcia S. A autoeficácia docente no ensino superior. 2009. 210 p. **Tese de Doutorado. Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP**, 2009.

RONCADA, Luan Henrique. **Autoeficácia, satisfação e disposição docentes na atuação de educadores em projetos sociais de Bauru e Ibitinga**. 2018. 52 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2018.

SILVA, A. J. A percepção de autoeficácia do professor de educação física no processo de inclusão. 26 f. Faculdade de Educação/ Unicamp. **Relatório de iniciação científica PIBIC-CNPq**, Campinas, 2004.

SOUZA, J. A invisibilidade da desigualdade brasileira. **In J. Souza (Org.) Editora UFMG**, Belo Horizonte, 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK A.; HOY W.K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v.68, n.2, p.202-248, 1998.

VENDITTI JR., R. Análise da autoeficácia docente de professores de educação física. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -**Faculdade de Educação Física**,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JUNIOR, R., Nabeiro, M., & Prado Junior, M. D. As crenças de autoeficácia docente do profissional de educação física na perspectiva inclusiva: dimensões teóricas e aplicadas na formação profissional. **In Congresso Nacional de Formação de Professores** (pp. 8898-8910). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

ZANCA, J. F. R., Carvalho, J. P. D., Freitas, M. S., Silva, V. C. D., & Arduino, E. G. D. A. (2016). TEORIA DOS JOGOS APLICADA A REDES NEURAIAS. **REVISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS UNIVERSO-SÃO GONÇALO**, (1), 399.

Declaração de Uso de IA

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT (OpenAI) com o objetivo de aprimorar a linguagem e a clareza do texto (incluindo a tradução do português para o inglês). Após a utilização dessa ferramenta/serviço, os autores revisaram e editaram o conteúdo conforme necessário e assumem total responsabilidade pelo conteúdo do artigo publicado.