

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Fernanda Ferreira Reis

### **A AUTOEFICÁCIA DOECNTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro  
2024



Fernanda Ferreira Reis

**A AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PARA O  
ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Kátia Regina Xavier da Silva

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

R375 Reis, Fernanda Ferreira  
A autoeficácia docente de professores de educação física para o ensino na educação infantil / Fernanda Ferreira Reis. - Rio de Janeiro, 2024.  
  
98 f.  
  
Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.  
  
Orientador: Kátia Regina Xavier da Silva.  
  
1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física para crianças (Educação infantil) – Estudo e ensino. 3. Autoeficácia. 4. Formação continuada. I. Silva, Kátia Regina Xavier da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Fernanda Ferreira Reis

**A AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA  
O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30/04/2024.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva  
MPPEB - CPII

---

Profa. Dra. Aira Susana Ribeiro Martins  
MPPEB - CPII

---

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins  
PROEF - UFRRJ

Rio de Janeiro  
2024

Dedico esta dissertação a todos aqueles que me apoiaram incondicionalmente ao longo desta jornada acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja graça e orientação têm sido fundamentais em cada passo deste percurso acadêmico. Sua infinita sabedoria e bondade foram uma fonte constante de inspiração e força, sustentando-me nos momentos mais desafiadores.

À minha família e ao meu marido Rodrigo, expresso minha profunda gratidão. Seu amor incondicional, apoio inabalável e incentivo constante foram pilares essenciais ao longo desta jornada. Agradeço especialmente aos meus pais, cujo sacrifício e dedicação tornaram possível minha educação e realização pessoal.

Ao meu amigo Rodrigo Martins, por toda atenção, incentivo e horas de dedicação a me ajudar neste processo, sempre com prontidão e boa vontade. Você foi fundamental para a conclusão desta etapa na minha vida.

Às minhas amigas Isabela, Mayra e Thainara, sou imensamente grata pelo encorajamento e apoio durante esse processo. Suas palavras de estímulo e seus gestos de amizade foram uma fonte de conforto e motivação nos momentos mais desafiadores.

À minha orientadora, Kátia Regina, expresso minha sincera gratidão pela orientação, apoio, acolhimento, paciência e incentivo constante ao longo deste projeto. Sua experiência e insight foram inestimáveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora do mestrado Aira Suzana, que sempre nos incentivou a participar de congressos, produção de trabalhos científicos e por suas aulas inspiradoras e divertidas.

Agradeço também à equipe da Superintendência Municipal Educação Infantil de Macaé por todo apoio, carinho e incentivo. Vocês são especiais e contribuem todos os dias para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Que este trabalho possa contribuir de maneira significativa para o avanço do conhecimento em nossa área e para o bem-estar da sociedade.

“A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos.”

(Carla Rinaldi)

## RESUMO

REIS, Fernanda Ferreira. **A Autoeficácia Docente de Professores de Educação Física para o Ensino na Educação Infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

A Educação Física vem ganhando cada vez mais espaço na Educação Infantil e nas produções acadêmicas. Porém, a prática pedagógica ainda parece distante das necessidades e especificidades dessa etapa da educação básica, tendo em vista uma lacuna nos cursos de formação inicial do professor de Educação Física no que se refere à instrumentalização para a prática pedagógica e o trato dos conhecimentos relativos à criança pequena. Isso revela a necessidade de o professor buscar na formação continuada subsídios para ampliar seus conhecimentos para atuar com a Educação Física na Educação Infantil. Busca-se, por meio da formação continuada, que as práticas pedagógicas da Educação Física da Educação Infantil superem uma concepção de criança reducionista e universal. O objetivo desta pesquisa é analisar o potencial que a formação continuada, por meio de um curso de extensão, com ênfase na problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil, tem para fomentar crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nessa etapa. A metodologia, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Os dados produzidos por meio de questionários foram analisados e organizados em 4 categorias: aspectos gerais da Educação Física na Educação Infantil; autoeficácia docente; fontes de autoeficácia; e formação continuada. Os participantes declararam ter uma percepção positiva de autoeficácia docente para atuar com a Educação Infantil, uma percepção negativa de autoeficácia para atuar com crianças de 2-3anos e declararam se sentir mais capazes de atuar com estudantes desta etapa da Educação básica a partir do que foi trabalhado no curso de extensão. Concluiu-se que a formação continuada colabora no desenvolvimento das crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil e a fonte de experiência direta foi indicada com maior influência na construção das crenças de autoeficácia docente, assim como apontado em estudos de autores como Bandura (1997), Iaochite (2007, 2014, 2016, 2018), Venditti Júnior (2014) e Costa Filho (2015, 2020).

**Palavras-chave:** educação física; educação infantil; autoeficácia.

## ABSTRACT

REIS, Fernanda Ferreira. **The Teacher Self-Efficacy of Physical Education Teachers for Teaching in Early Childhood Education.** 2024. Dissertation (Professional Master's Degree in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2024.

Physical Education has been reaching more and more space in Early Childhood Education and academic productions. However, pedagogical practice still seems distant from the needs and specificities of this stage of basic education, given a gap in initial training courses for Physical Education teachers with regard to the provision of tools for pedagogical practice and the handling of knowledge related to physical education with the early years. This reveals the need for teachers to seek support in continuing education to expand their knowledge to work with Physical Education in Early Childhood Education. It is sought, through continued training, that the pedagogical practices of Physical Education in Early Childhood Education overcome a reductionist and universal conception of children. The objective of this research is to analyze the potential that continued training, through an extension course, with an emphasis on problematizing issues related to the teaching of Physical Education in Early Childhood Education, has to foster teaching self-efficacy beliefs of Physical Education teachers who operate at this stage. The methodology, with a qualitative approach, is characterized as exploratory and descriptive research. The data produced through questionnaires were analyzed and organized into 4 categories: general aspects of Physical Education in Early Childhood Education; teaching self-efficacy; sources of self-efficacy; and continuing training. Participants declared to have a positive perception of teaching self-efficacy to work with Early Childhood Education, a negative perception of self-efficacy to work with children aged 2-3 years and declared to feel more capable of working with students in this stage of Basic Education based on what was worked on in the extension course. It was concluded that continued training contributes to the development of teaching self-efficacy beliefs of Physical Education teachers for teaching in Early Childhood Education and the source of direct experience was indicated with greater influence on the construction of teaching self-efficacy beliefs, as shown in studies by authors such as Bandura (1997), Iaochite (2007, 2014, 2016, 2018), Venditti Júnior (2014) e Costa Filho (2015, 2020).

**Key words:** physical education; early childhood education; self-efficacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programa do curso de extensão.....	40
Figura 2 - Arte de divulgação do curso de extensão.....	44
Figura 3 - Participantes vivenciando a Ciranda do Pé de Nabo.....	46
Figura 4 - Apresentação da brincadeira Pano Encantado.....	46
Figura 5 - Bichos de EVA para a brincadeira Lá vem Dona Tartaruga.....	47
Figura 6 - Pesquisadora e participantes da pesquisa.....	47
Figura 7 - Participantes vivenciando brincadeira ritmada.....	48
Figura 8 - Participantes vivenciando a música Grude Grude.....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos científicos postados na plataforma <i>moodle</i> para complementação de leitura.....	41
---	----

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

MPPEB - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

CPII - Colégio Pedro II

PRD - Programa de Residência Docente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

TSC - Teoria Social Cognitiva

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Motivação para a pesquisa.....	13
1.2 A pesquisa.....	15
1.3. Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo Geral.....	19
1.3.2 Objetivos Específicos.....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
2.1 Programa de Residência Docente e a Formação Continuada.....	21
2.2 Educação Física na Educação Infantil.....	26
2.3 Autoeficácia Docente.....	29
2.3.1 Fontes de Autoeficácia.....	31
2.3.2 Autoeficácia Docente e Educação Física na Educação Infantil.....	34
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
3.1 Caracterização da pesquisa.....	37
3.2 Uma proposta de formação continuada sobre o ensino da Educação Física na Educação Infantil.....	38
3.2.1 O Produto Educacional: Práticas Pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil.....	39
3.2.2.1 A estrutura metodológica do curso de extensão.....	40
3.3 Análise dos dados.....	48
3.3.1 Instrumentos de geração de dados.....	48
3.3.2 Processo de análise de dados.....	49
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
4.1 Categoria 1 - Aspectos gerais da Educação Física na Educação Infantil.....	51
4.2 Categoria 2 - Autoeficácia Docente.....	59
4.3 Categoria 3 - Fontes de Autoeficácia.....	64
4.4 Categoria 4 - Formação Continuada.....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>90</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Motivação para a pesquisa

Esta pesquisa é fruto das minhas inquietações como professora e coordenadora de Educação Física na Educação Infantil. Iniciei minha jornada como professora nessa etapa da Educação Básica no ano de 2010, na Escola Municipal de Educação Infantil Christos Jean Kousoulas, no município de Macaé - Rio de Janeiro -, ao assumir uma vaga em concurso público na referida rede municipal. Nesse concurso, foi aberta a possibilidade de inserir, pela primeira vez no município, a Educação Física na Educação Infantil. Ao todo, dez professores puderam escolher, no dia da posse, trabalhar em uma escola de Educação Infantil. A escolha por atuar com crianças pequenas se deu pela minha preferência em trabalhar com as brincadeiras, com a ludicidade e com o afeto.

Nos primeiros contatos com a escola e as crianças, pude perceber que não conhecia o suficiente sobre a Educação Infantil e sobre como desenvolver o trabalho com as crianças pequenas. O que eu tinha de conhecimento específico para atuar na Educação infantil era, até então, pautado na abordagem da psicomotricidade. Lembro que na minha graduação na Universidade Castelo Branco - Rio de Janeiro - no período de 2001 a 2004, pouco se falou sobre a Educação Infantil, tudo era voltado para o Ensino Fundamental. O que aprendi sobre Educação Infantil se deu no curso de disciplinas sobre desenvolvimento motor, psicomotricidade e recreação, mas sempre o Ensino Fundamental teve mais destaque tanto na teoria quanto na prática. Com isso, fui reproduzindo o que sabia.

Ao longo do tempo, nos horários destinados a estudo e planejamento coletivo na escola, fui tomando conhecimento dos documentos legais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil e do universo infantil (rotina, fases do desenho, fases da escrita, interações, afetividade, cuidado, características do desenvolvimento infantil e outros), e esses conhecimentos me fizeram refletir sobre minha prática pedagógica. Além desses momentos na escola, a coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação realizava encontros formativos periódicos. Neles, por meio da troca de experiências entre os pares, também pude ampliar os meus conhecimentos sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Nessa época da minha atuação docente em Macaé (2010), as produções teóricas da Educação Física para fundamentar o trabalho com crianças pequenas ainda eram fortemente influenciadas pelas abordagens psicomotricista, desenvolvimentista e

construtivista, pautadas nos marcos de desenvolvimento, pelos quais as crianças são vistas em suas “faltas”, como seres inacabados e universais, que requerem dos adultos oferta de atividades para auxiliarem o processo de aquisição da leitura e escrita (Mello et al., 2015). Circuitos com longas filas de espera, brincadeiras mecanizadas e brincadeiras para desenvolverem determinados conteúdos eram as práticas mais realizadas com as crianças.

A mudança na minha percepção do modo de atuar com as crianças pequenas se deu por meio dos momentos de estudo e troca de experiência com as professoras de referência na escola e com os professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil da rede. Percebi o quanto aprender sobre a parte pedagógica da Educação Infantil era fundamental para melhorar a minha prática na Educação Física, como por exemplo, entender que os momentos de cuidado das crianças também são pedagógicos; aprender a ter paciência com os conflitos por causa de cor do material e por que o colega não quer dar a mão; acolher as crianças no momento de birra, de choro, de raiva, ajudando-as a identificar os sentimentos e na sua autorregulação; propor práticas em que as crianças brincassem mais e esperassem menos, utilizando o jogo simbólico e as brincadeiras da cultura infantil; entre outras.

Depois de dois anos na rede municipal de Macaé - RJ, fui convidada para ser coordenadora de Educação Física da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. Com isso, precisei estudar mais e mais. Senti muita dificuldade em encontrar materiais de apoio próprio da Educação Física voltados para as especificidades da Educação Infantil, que não se limitassem a abordagem da psicomotricidade. A leitura de estudos e pesquisas de autoras como Déborah Sayão (1999, 2001, 2002), Eliana Ayoub (2001) e Márcia Buss-Simão (2006, 2011, 2013), que tratam sobre Educação Física na Educação Infantil, me auxiliaram a compreender melhor o trabalho a ser realizado. Maria Carmem Barbosa (2009), Maria da Graça Horn (2009, 2017), Patrícia Corsino (2003, 2005, 2009), Sônia Kramer (2006) e outras, que tratam da Educação Infantil, de forma geral, foram as fontes que me apoiei para pensar em práticas pedagógicas mais próximas dos interesses e necessidades das crianças.

Nesses quatorze anos na rede municipal de Macaé, completados em 2024, tenho exercido a função de professora e coordenadora, ministrando encontros de formação em serviço para os professores de Educação Física da rede, para as professoras regentes e para as equipes gestoras. Atualmente, as produções teóricas sobre a Educação Física na

Educação Infantil são mais vastas, mas ainda há a necessidade de maiores discussões sobre o saber/fazer docente (Farias *et al.*, 2019).

Da mesma forma que me senti insegura e com dificuldade de selecionar os conteúdos para o ensino de Educação Física na Educação Infantil, encontrei e ainda encontro professores que compartilham os mesmos sentimentos e dificuldades. Desta forma, tenho percorrido o caminho da formação continuada tanto para minha atuação na escola quanto na Secretaria de Educação. Poder contribuir com a formação continuada de professores me impulsiona cada vez mais a compartilhar os meus conhecimentos sobre a Educação Física na Educação Infantil, com professores que atuam nesta etapa da educação, para que possam se sentir mais seguros, qualificados e, quem sabe, tão apaixonados como eu. Assim, tenho a possibilidade de aprender com eles, ampliando meus conhecimentos e me auxiliando na reflexão docente.

Em 2021, na busca de qualificação da minha prática docente, entrei no Mestrado Profissional em Práticas Pedagógicas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II (CPII), que tem como foco a qualificação da atuação docente para além da produção do conhecimento. Inclusive, a linha de pesquisa do MPPEB na qual escolhi, se articula a uma outra proposta de formação continuada potente que é o Programa de Residência Docente (PRD), que visa aprimorar a formação docente de diferentes áreas/disciplinas da Educação Básica.

Essa minha inserção no MPPEB se configura como a possibilidade de ampliar meu repertório na área da Educação e realizar pesquisa sobre a Educação Física na Educação Infantil, tendo a oportunidade de propor alternativas para a formação continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação por meio da articulação entre a produção acadêmica e a pesquisa na e sobre a prática. A pesquisa do mestrado poderá afetar um número maior de professores de Educação Física na Educação Infantil e alcançar outros lugares do Brasil, não só o município de Macaé – RJ.

## **1.2 A Pesquisa**

Nesta pesquisa, parto da premissa de que a formação continuada, como é o caso do MPPEB e do PRD, com orientações específicas sobre a prática pedagógica com as crianças pequenas, pode contribuir para a construção das crenças de autoeficácia docente para o ensino nessa etapa, uma vez que a Educação Infantil ainda é uma etapa da Educação Básica em que os professores de Educação Física precisam se apropriar mais

dos conhecimentos pedagógicos, das necessidades e especificidades das crianças e articular esses conhecimentos com as especificidades da área.

A Educação Física vem ganhando cada vez mais espaço na Educação Infantil e nas produções acadêmicas, como pode ser observado nos estudos de Martins *et al.* (2018) e Farias *et al.* (2019), que destacam um considerável aumento nas produções, a partir do ano 2000. Esse aumento das produções é atribuído por Martins *et al.* (2018) a duas garantias legais, que abrem portas para instituir e oficializar não só a ampliação do tempo de escolaridade dos estudantes, mas também a possibilidade de os professores de referência terem formação continuada para trabalhar de forma efetiva nessa etapa da educação. Martins *et al.* (2018) se referem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394/1996), ao estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (art. 21º) e assegurar a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica (art. 29º).

A outra garantia legal mencionada pelo autor como argumento para o aumento das produções referentes à Educação Infantil é Lei do Piso Salarial do Magistério (Lei n.º 11738/2008) que assegura, em seu artigo 2º § 4º, 2/3 (dois terços) da carga horária do professor para interação com o educando, ou seja, 1/3 (um terço) da carga horária fica destinada às atividades extraclasse, como planejamento, estudo e avaliação, como previsto na LDB n.º 9.394/96, art. 67º, inciso V. Com isso, alguns municípios têm inserido a Educação Física nos momentos em que o professor de referência está planejando, ampliando o número de professores de Educação Física nessa etapa da Educação Básica.

Dessa forma, a Educação Física vem se consolidando na Educação Infantil pelo viés da legalidade e também por sua legitimidade, já que nessa etapa da educação, é por meio das experiências corporais que as crianças dão sentido à infância, ou seja,

[...] por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si e o mundo, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (Buss-Simão, 2016, p. 190).

A Educação Infantil, segundo a LDB n.º 9.394/96, em seu artigo 29º tem como finalidade “o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p.22). A fim de garantir essa finalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) orientam que a prática pedagógica deve ser norteada por dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira.

Sendo as interações e a brincadeira os meios que as crianças aprendem, a Educação Física pode ser considerada uma área de conhecimento privilegiada para contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, pois promove experiências corporais que favorecem a ampliação do repertório motor, a descoberta do próprio corpo, o reconhecimento dos seus limites e potencialidades, a expressão de sentimentos, a criatividade, a ludicidade e a socialização.

Para tal, o professor de Educação Física deve reconhecer a criança como um sujeito de direitos, histórico e social, produtora de cultura e protagonista dos seus processos de aprendizagem, se distanciando assim, de um olhar biologicista, compensatório e de preparação para etapas posteriores. Autores como Farias *et al.* (2021), Martins *et al.* (2018), Mello *et al.* (2014), Lacerda e Costa (2012) apontam que a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil ainda não acolhe as singularidades, os interesses e as necessidades das crianças.

Isto ocorre, entre outros aspectos, devido aos currículos de formação inicial dos cursos de graduação em Educação Física encontrarem-se pautados em teorias biologicistas e desenvolvimentistas e pouco abordarem os conhecimentos sobre o universo infantil, assim como destacam Gomes (2015), Vaz (2018) e Zanotto (2021) ao notarem uma lacuna nos cursos de formação do professor de Educação Física quanto à compreensão da prática pedagógica e do trato dos conhecimentos relativos à criança pequena.

Argumenta-se aqui, em consonância com outros pesquisadores que se debruçam no estudo da temática da formação de professores na Educação Infantil, que os professores de Educação Física têm constituído seus saberes e fazeres docentes na sua própria prática (Farias *et al.*, 2019; Gomes, 2015; Sayão, 1999). Revela-se assim, a necessidade de o professor buscar na formação continuada subsídios para ampliar seus conhecimentos para atuar com a Educação Física nessa etapa, pois “[...] a qualidade da prática pedagógica surge da relação entre o pedagógico e o didático, ou seja, da relação existente entre a teoria e a prática, que resulta na compreensão do professor sobre os objetivos, necessidades da criança e do contexto em que está inserido” (Borré; Reverdito, 2020, p.97).

Rocha, Almeida e Donã (2021) ao analisarem os estudos que tratam da produção de conhecimento da Educação Física sobre a Educação Infantil como tema de pesquisa, destacam, de modo geral, a necessidade da construção de aportes teóricos e

metodológicos condizentes com as novas concepções da Educação Infantil. Fatores como a qualidade da formação inicial (Ayoub, 2001; Farias *et al.*, 2019; Gomes, 2015; Sayão, 1999); a baixa oferta de formação continuada específica para esta etapa de ensino (Albuquerque, Mello e Martins, 2022); e a multiplicidade de transformações no campo teórico-metodológico da Educação Física da Educação Infantil podem provocar no professor de Educação Física sentimento de insegurança, dificuldade em selecionar os conteúdos, a não percepção da necessidade de organizar os tempos, espaços e materiais no planejamento e afetar suas crenças de autoeficácia docente para desenvolverem as ações pedagógicas, ou seja, as crenças nas próprias capacidades para ensinar Educação Física para crianças tão pequenas.

Para Bandura (1997) a autoeficácia caracteriza-se como a capacidade de o indivíduo guiar sua vida por suas crenças de eficácia pessoal, ou seja, como a capacidade para organizar e executar os cursos de ação necessários para alcançar determinados objetivos. O autor ainda aponta que o desenvolvimento das crenças de autoeficácia docente é fortemente influenciado por uma interação complexa de fatores sociais, experiências de ensino-aprendizagem, feedback recebido e percepções de competência. Ou seja, as crenças de autoeficácia de um indivíduo podem sofrer influência da própria motivação, dos processos de pensamento, dos estados emocionais, do engajamento para solução de problemas, da resiliência sobre as adversidades, da perseverança face aos obstáculos, entre outros.

No campo educacional, estudos sobre a autoeficácia docente estão relacionados às crenças sobre capacidade de executar ações que tenham como objetivo alcançar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem (Silva; Ramos; Pereira, 2019). Sendo assim, a ação docente pode ser afetada pelas crenças de autoeficácia em relação às escolhas do professor, seus sentimentos e seu empenho. As crenças de autoeficácia têm origem em quatro fontes: experiência direta, ou seja, a vivência das suas próprias experiências; experiência vicária, que é a experiência advinda de modelos sociais; persuasão social, determinada pelo incentivo verbal de outras pessoas; e estados emocionais e fisiológicos, que podem ser compreendidos como os níveis de estresse, de ansiedade, de cansaço, de insegurança e outros (Barros; Batista-dos-Santos, 2010; Silva; Ramos; Pereira, 2019).

Realizamos um levantamento de dados sobre a temática da pesquisa no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de

Nível Superior (CAPES) e nenhuma produção foi encontrada relacionando, de maneira específica, os descritores: autoeficácia docente, Educação Física e Educação Infantil. Costa e Silva (2019) realizaram uma revisão sistemática de teses e dissertações no período de 2007 a 2017, sobre crenças de autoeficácia na educação e identificaram que, em relação aos níveis de ensino pesquisados, do total de 92 trabalhos, apenas 4 tratam da Educação Infantil. Além disso, apenas 5 trabalhos tratavam das crenças de autoeficácia de professores de Educação Física. Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela ausência de produções acadêmicas acerca da autoeficácia de professores da Educação Física na Educação Infantil e pela possível contribuição para o ensino da Educação Física nessa etapa da Educação Básica.

Acreditamos que, ao identificar e conhecer as crenças de autoeficácia de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, pode-se auxiliar na potencialização das fontes de autoeficácia mais evidentes e fomentar as fontes de autoeficácia menos evidentes. Sendo assim, podemos pensar nesses fatores ao elaborar as formações continuadas e poder contribuir com o ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil. A pesquisa tem o compromisso com o papel social de prestar serviço à sociedade, de transformação social e fortalecer as relações entre a academia e a sociedade, através da promoção da formação continuada.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Analisar o potencial que a formação continuada, com ênfase na problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil, tem para fomentar crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nessa etapa.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Construir um curso de extensão, com vistas à problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil e ao planejamento de práticas que aproximem a Educação Física às especificidades, interesses e necessidades das crianças;

- Investigar a autoeficácia de professores de Educação Física da Educação Infantil para atuar nesta etapa da Educação Básica;
- Identificar contribuições da formação continuada, proposta por meio do curso de extensão, nas crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil;
- Avaliar o grau de aplicabilidade da formação continuada mediada por um curso de extensão quanto ao conteúdo, ao formato e à metodologia de ensino proposta.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordaremos os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, organizados em subtópicos: Programa de Residência Docente e Formação Continuada; Educação Física na Educação Infantil; e Autoeficácia Docente.

### 2.1 Programa de Residência Docente e a Formação Continuada

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II foi implementado em 2012, com o objetivo aprimorar a formação do professor de diferentes áreas/disciplinas da Educação Básica por meio de um programa de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementam a formação inicial e suas vivências no ambiente escolar. Este programa constitui-se em formato de curso *Lato Sensu* e possui carga horária de 360 horas, distribuídas no período de um ano letivo, de forma semipresencial e desenvolve atividades na unidade escolar em que o residente atua como docente.

Essa iniciativa de formação continuada surge em um contexto nacional, que buscava diminuir os índices de reprovação e evasão escolar e elevar o desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação da Educação Básica. Para tal, diversas ações de reestruturação política e pedagógica começaram ser realizadas como a escolha de uma base nacional comum, ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, possibilidade de organização por ciclos de aprendizagem, criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tinham como objetivo nortear a prática pedagógica de forma contextualizada e significativa, distanciando-se da aprendizagem por meio da memorização e da reprodução de conteúdo (Amparo; Sant’Anna; Rodrigues, 2023).

Além disso, os PCN indicavam a necessidade de qualificação na formação inicial e continuada dos professores, voltadas para uma atuação crítica e reflexiva. Investir na formação dos professores passou a ser de suma importância para “capacitá-los a agir, mobilizando saberes de diferentes naturezas para solucionar situações do cotidiano da aprendizagem, de modo a ter a prática como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento” (Amparo; Sant’Anna; Rodrigues, 2023, p. 20-21). Desta forma, surge a

ideia do CPEI criar um programa de formação continuada e de Pós-Graduação voltados à prática docente na Educação Básica.

Ao iniciar a carreira, os professores encontram uma certa dificuldade em aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial na prática docente (Marques; Martins; Mattos, 2020). Com isso, a Residência Docente é um dos meios que contribui para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, gestão de sala de aula e relacionamento com os estudantes, proporcionando uma base sólida e prática para o desenvolvimento de profissionais qualificados e capacitados a enfrentar os desafios do ambiente educacional.

Marques, Martins e Mattos (2020) destacam ainda o papel formativo do PRD na construção de um perfil de professor-pesquisador, que produz conhecimento, reflete sobre sua prática e se reconhece dentro de um sistema educacional, tornando-se sujeito de sua ação. O PRD possibilita que o professor residente participe de ações positivas como o convívio com o professor supervisor, leituras atualizadas, minicursos e oficinas.

O PRD, além dos professores recém-formados, recebe os professores com mais tempo de experiência, visto a procura por atualização de seus conhecimentos de forma a enriquecer sua atuação na escola. O professor que busca pela formação continuada, seja ela em formato de cursos de extensão, de palestras, de produções acadêmicas, de cursos de Pós-Graduação e outras, compreende que o fazer pedagógico requer uma constante atualização, que irá se refletir na aprendizagem dos educandos. Portanto, é de suma importância políticas públicas que promovam e garantam o direito dos docentes ao acesso a meios de aperfeiçoamento profissional de forma contínua.

A legislação brasileira garante esse acesso por meio da Lei nº 12.056 de 2009, que acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no que se refere à promoção de formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério; da Lei nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e através da meta 16 garantir que até 2024, os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional em sua área de atuação; e da Resolução do CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A equiparação do Colégio Pedro II às Instituições Federais de Ensino expandiu suas ofertas para além da Educação Básica e passou a alicerçar-se na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, inicialmente por meio do PRD e expandindo para outras especializações e mestrados (Marques; Martins; Mattos, 2020), como o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB), do qual a autora desta dissertação faz parte, correspondendo à linha 1 Prática Docente e Formação Continuada, que entre os projetos relacionados, destacamos os que mantêm interface com esta dissertação, nomeado como: Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII): uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de Educação Básica.

As ações desenvolvidas pelo PRD tornam-se elementos de pesquisa no MPPEB, no qual pretende-se investigar os impactos das propostas do referido programa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Para tal, pretende-se:

Reunir propostas de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Básica, oriundas de trabalhos desenvolvidos por Residentes do Programa de Residência Docente, para inferir princípios de boa prática que podem servir como diretrizes para a formação continuada de professores;  
 Desenvolver pesquisas com e sobre Residentes que atuam como docentes na Educação Básica, a fim levantar reflexões acerca do papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos;  
 Identificar estratégias pedagógicas e produtos educacionais voltados para a gestão da sala de aula, desenvolvidos no contexto da formação promovida pela Residência Docente, e seus respectivos processos de implementação e impacto nos diferentes sistemas de ensino;  
 Avaliar as experiências em ensino e formação continuada de professores proporcionadas pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. (Colégio Pedro II, 2021, p. 13).

O PRD-CPII tem fomentado a formação continuada em diversas áreas/disciplinas e a Educação Física é uma delas. Como requisito de avaliação o programa define que os residentes elaborem um produto educacional, ou seja, um material que possa auxiliar outros docentes na sua prática cotidiana na escola. Realizamos um levantamento dos produtos educacionais de 2013 (ano de defesa dos primeiros trabalhos de conclusão de curso do PRD) a 2022 do PRD (último ano em que há material divulgado no site do programa) e observamos que 22 produções abordavam a temática da Educação Física, porém nenhum tratou do âmbito da Educação Infantil. Já o campo da Pedagogia produziu 17 trabalhos, com temas diversos sobre a Educação Infantil.

Direcionando nosso olhar para os produtos educacionais publicados no âmbito do MPPEB entre 2014 e 2023, apenas um produto educacional relaciona à Educação Física e a Educação Infantil: “Dança criança! O protagonismo infantil em Ação” (Trigo; Salvador, 2020). Neste contexto, podemos destacar a importância de promover espaços

de formação continuada para reflexão sobre a Educação Física na Educação Infantil como forma de oportunizar que os professores que atuam nesse campo se qualificarem e produzirem conhecimentos a partir do cotidiano escolar.

Um estudo recente de Albuquerque, Mello e Martins (2022, p. 09-10) indica que a formação continuada em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física e sua relação com a Educação Infantil ainda é incipiente e que o número pequeno de docentes pesquisadores sobre a Educação Infantil pode contribuir para uma fragilidade na formação inicial e uma menor oferta de vaga para formação continuada de professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Martins (2018) ao analisar as produções científicas veiculadas em Anais de congresso, revistas científicas, teses e dissertações, bem como os currículos de formação em Educação Física do Brasil, conclui que ainda há muito a se avançar no terreno da formação continuada para professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Compreendemos com o autor que, a formação continuada deve ser um espaço que aproxime a universidade e a escola, para que tenha sentido e significado para os professores e possibilite a reflexão crítica da sua prática pedagógica e a construção de novos conhecimentos.

Este distanciamento da teoria e da prática também é percebido por Farias *et al.* (2021) ao analisarem as publicações científicas sobre a Educação Física Escolar na Educação Infantil entre os anos de 2010 a 2019. Os autores destacam que:

Os estudos que envolvem a formação inicial e continuada e as pesquisas que trataram do processo de inserção e valorização da Educação Física Escolar na Educação Infantil demonstram que ainda existe um distanciamento das discussões mais contemporâneas sobre as crianças como seres de direitos e que produzem cultura. Este fato promove tanto a dificuldade de atuação dos/das docentes ao atender as crianças como gera nos agentes que trabalham nessas instituições de ensino a dificuldade de promover um projeto pedagógico interdisciplinar unificado que atenda de fato as características das crianças (Farias *et al.*, 2021 p. 19-20).

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que requer um olhar sensível às suas especificidades (características do desenvolvimento infantil, rotina, concepção de criança, compreensão dos documentos legais e outras) e as produções acadêmicas deveriam auxiliar os professores nas práticas cotidianas. Para isso, Farias *et al.* (2021) apontam que a maior parte das produções acadêmicas que versam sobre a relação teoria e prática da Educação Física na Educação infantil, ou seja, sobre as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, podem ser encontradas em periódicos de categoria B2, B4 e B5 na classificação *Web-Qualis*.

Isto nos permite perceber que os saberes docentes e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas não têm tido tanta notoriedade quanto as produções advindas dos espaços acadêmicos. A valorização dos saberes docentes é de suma importância para a construção de uma identidade profissional, que segundo Nóvoa (2022) se dá na dimensão pessoal, ou seja, no modo como cada pessoa constrói no seu percurso interior da profissão docente e na dimensão coletiva, ou seja, através da presença, apoio e colaboração de outros professores. O autor destaca ainda que é necessário “compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 2022, p.63).

Corroborando com estes apontamentos, Imbernón (2009, p. 47-48) destaca que “a formação distanciada da prática docente deveria ser reduzida, pois nesta primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem de modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático [...]”. Para o autor, a formação deve promover a autorreflexão e a auto avaliação da prática docente, em que o professor analisa o que faz e o porquê faz.

Para que a formação continuada possa contribuir para formação de professores mais seguros, atualizados e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física da Educação Infantil, deve-se levar em consideração a realidade das escolas. Não pretende-se neste estudo ter uma visão capacitista e nem de treinamento de professores, mas sim oportunizar um espaço de troca de experiências, que valoriza a construção colaborativa e que dê visibilidade ao que ocorre no cotidiano escolar com as crianças.

Assis (2015, p. 98-99) destaca que “[...] os professores precisam atentar e estar sensíveis ao fazer estético realizado pelos infantis, para utilizá-lo em seus planejamentos e, por meio dessas maneiras de fazer produzidas pelas crianças, elaborar um novo caminho metodológico”. Este olhar sensível aos modos como as crianças se apropriam e ressignificam os conhecimentos pode nos oferecer pistas de como propor experiências de aprendizagens que respeitem e valorizem os interesses, necessidades e especificidades das crianças. Para isso, é fundamental que o professor se aproprie dos conhecimentos pedagógicos relativos à Educação Infantil entrelaçando-os com as especificidades da Educação Física.

## 2.2 A Educação Física na Educação Infantil

Ao longo do tempo, a Educação Física vem passando transformações teórico-metodológicas e na legislação, tem como marco a sua obrigatoriedade como componente curricular da Educação Básica, integrado à proposta pedagógica da escola, por meio do artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Apesar da legalidade, na Educação Infantil, a Educação Física ainda tem buscado, na legitimidade, o seu espaço. Isso ocorre porque na Educação Infantil o currículo não se organiza por meio de componentes curriculares, havendo apenas o professor regente, ou seja, o professor que atua diariamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil.

Embora a presença do professor de Educação Física possa gerar tensões quanto à fragmentação do currículo na Educação Infantil, Ayoub (2001) afirma que não é a presença ou a ausência do professor de Educação Física que favorecerá a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil, haja visto que, mesmo sem a figura deste profissional em creches e pré-escolas pode-se observar propostas que reforçam a dicotomização, como pátio (corpo) e sala (mente), cuidado (corpo) e educação (mente) e outras, e a fragmentação das práticas educativas, como por exemplo, um momento para coordenação motora e outro para expressões plásticas (Arenhart, 2018; Friedmann, 2012).

Além disso, a formação é uma outra questão que divide opiniões entre os profissionais que atuam na Educação Infantil. Os professores regentes devem propor vivências que explorem as múltiplas linguagens das crianças, sendo a linguagem corporal uma delas. Porém, pesquisas demonstram que os mesmos se sentem inseguros e despreparados para desenvolver o trabalho com o corpo e o movimento (Quaranta; Franco; Betti, 2016). Assim como utilizam-se da linguagem corporal como estratégia para a aquisição de outras linguagens como a leitura, a escrita, a matemática e de habilidades psicomotoras (Mello *et al.*, 2020).

Por outro lado, os professores de Educação Física, especialistas no trabalho com o corpo e movimento, têm fragilidades na formação inicial nas questões relativas ao trato pedagógico específico ao universo da Educação Infantil (Gomes, 2015), adaptando as práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Diante deste contexto, para que a Educação Física não atue de forma fragmentada na Educação Infantil, Ayoub (2001) e Sayão (1999) apontam que ela deve desenvolver o trabalho de forma integrada aos

diferentes profissionais que lidam com as crianças, compartilhando seus diferentes saberes e promovendo práticas pedagógicas voltadas às reais necessidades do universo infantil. Mello *et al.* (2018) corroboram com esta premissa ao compreender a necessidade de institucionalização de oportunidades de planejamento coletivo das práticas pedagógicas articuladas, assim como de avaliação e reestruturação das práticas.

A Educação Física vem garantindo seu espaço através, não só da LDB, mas também do artigo 2º, parágrafo 4º da Lei nº 11.738/2008, que dispõe sobre o limite máximo de 2/3 da carga horária para desempenho das atividades de interação com os educandos. Sendo assim, como afirmam Martins, Barbosa e Mello (2018) embora a lei não mencione de que modo 1/3 da carga horária destinada para planejamento, formação e avaliação seja organizada, muitos gestores municipais têm optado pela inserção da Educação Física e de Artes para garantir esse direito legal, nas instituições de Educação Infantil.

Com a ampliação da Educação Física, cada vez mais, na primeira etapa da Educação Básica, surgiram algumas incertezas quanto às práticas pedagógicas que têm sido realizadas. Lacerda e Costa (2012) destacam que a falta de clareza da Educação Física em relação ao trabalho com as crianças pequenas, faz com que esses momentos sejam reduzidos à diversão, à liberação de energia, ao controle do corpo e como muleta para outras aprendizagens. Corroborando com esta afirmação, Borré e Reverdito (2020, p. 97) apontam “[...] a necessidade de significação da Educação Física enquanto espaço e tempo de aprendizagem, e não apenas como momento recreativo ou de relaxamento corporal”. Os autores destacam ainda que as ações pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil devem ter intencionalidade pedagógica e sequência didático-metodológica.

A Educação Física tem seu percurso histórico pautado nas teorias militarista, higienista, tecnicista, esportivista, desenvolvimentista e psicomotricista, que de uma forma geral tendenciavam a aptidão física, a saúde, ao desenvolvimento motor e a preparação para etapas posteriores, que não levavam em consideração o contexto sócio histórico e as singularidades dos indivíduos. As teorias críticas (crítico superadora e crítico emancipatória) e pós críticas da Educação Física (pós-estrutural e pós-colonial) têm avançado no campo teórico da Educação Física na Educação Infantil, como demonstram os estudos de Duarte e Neira (2021), havendo ainda a necessidade de ampliação nas discussões pós-críticas.

Isto nos permite perceber uma mudança no trato teórico-metodológico que a Educação Física vem constituindo ao longo dos anos, mas que ainda assim, revela a necessidade de práticas pedagógicas que se relacionem com os documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil como as DCNEI e a BNCC. Tais documentos não especificam a prática pedagógica da Educação Física, devido ao currículo da Educação Infantil não se organizar de forma disciplinar, porém revelam conexões, visto que os jogos e as brincadeiras e o corpo e o movimento também são objetos de estudo da Educação Física (Mello *et al.*, 2016). A articulação da Educação Física com os documentos norteadores da Educação Infantil favorece a promoção de vivências que potencializam as crianças nas suas múltiplas linguagens, valorizam sua cultura, seus saberes e conhecimentos e respeitam seus interesses e necessidades.

Além disso, a Educação Física deve se articular a outros campos do conhecimento que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, como por exemplo, a Sociologia da Infância, que pode oferecer uma perspectiva valiosa para entender a interação das crianças em contextos educacionais. Sarmento (2008) salienta que a Sociologia da Infância tem como objetos de estudo as crianças como atores sociais e a infância como categoria social do tipo geracional. Ou seja, busca entender as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de construir significado e participar ativamente na sociedade, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e considerando suas próprias visões, opiniões e compreensões sobre o que acontece ao seu redor.

Assim, quando associada à Educação Física, pode auxiliar na compreensão das interações sociais das crianças e como elas constroem significado e compreendem o mundo ao seu redor; no envolvimento das crianças de forma ativa nas decisões sobre as propostas a serem realizadas, respeitando suas preferências e considerando seus interesses; na criação de um ambiente em que elas sintam que suas vozes são ouvidas e suas escolhas respeitadas. Ou seja, integrar a Educação Física na Educação Infantil sob a perspectiva da Sociologia da Infância implica em oportunizar ambientes sociais e emocionais enriquecedores que considerem as necessidades e perspectivas das crianças.

Para colocar isso em prática, o professor de Educação Física na Educação Infantil precisa se julgar capaz, seguro e confiante em suas ações docentes para ofertar qualidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, para escolher a metodologia de ensino, para desenvolver estratégias, para adquirir novos conhecimentos e assim, desenvolver

habilidades, competências e atitudes necessárias para a docência na infância. Esses aspectos correspondem ao conceito de autoeficácia docente, que será exposto a seguir.

### **2.3 Autoeficácia Docente**

A autoeficácia docente refere-se à crença dos professores em suas próprias habilidades e competências para planejar, organizar e executar tarefas educacionais de maneira eficaz. Essa noção está fundamentada na Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Albert Bandura (1997), que destaca a importância das crenças pessoais na determinação do comportamento.

A TSC compreende o indivíduo como um ser social, que influencia e recebe influência do ambiente, sendo capaz de agir de modo intencional para modificar o próprio comportamento por meio de mecanismos de autorregulação, estabelecimento de metas e da autoeficácia (Costa Filho; Iaochite, 2015; Iaochite et al., 2011; Torisu Ferreira, 2009). Entender os mecanismos de funcionamento da ação humana, ou seja, do comportamento humano auxilia o indivíduo a ser agente do seu próprio desenvolvimento e das condições de vida, intencionalmente, não sendo apenas fruto dessas condições (Bandura *et al.*, 2008).

Bandura *et al.* (2008) destacam que a TSC não é apenas uma teoria de caráter explicativo e preditivo, ela possui caráter prático de promoção de mudanças no comportamento humano, pois oferece instruções de como proporcionar que o indivíduo efetue mudanças pessoais, organizacionais e sociais. Isso só é possível, pois o indivíduo é provido de capacidades como simbolização, planejamento, aprendizagem por modelos sociais, autorregulação e autorreflexão (Iaochite *et al.*, 2018).

A TSC é formada por microteorias, que compõem o seu funcionamento, como a autoeficácia e a autorregulação. Para a pesquisa, focaremos na autoeficácia, que é um dos mecanismos-chave que compõem a perspectiva da agência humana e está intimamente ligada à regulação da motivação. Iaochite e Azzi (2012) destacam que indivíduos com alta autoeficácia numa determinada tarefa, tendem a ser mais motivados, persistentes e ter maior êxito nas tarefas profissionais que desempenham.

No campo educacional, a autoeficácia docente é considerada o julgamento do professor em relação às suas próprias capacidades e habilidades para a promoção de aprendizagens significativas dos estudantes (Iaochite *et al.*, 2011). No cotidiano escolar os professores se defrontam com diversas adversidades que os levarão a definir

estratégias, estabelecer metas, buscar novos conhecimentos, além de lidar com seus sentimentos e emoções. O caminho escolhido para enfrentar essas situações adversas está diretamente relacionado às suas crenças de autoeficácia. Professores que acreditam em sua capacidade de lidar com situações diversas tendem a ter maior motivação e perseverança.

Já os professores com baixa crença de autoeficácia tendem a se envolver menos com as questões ligadas à prática pedagógica (Iaochite *et al.*, 2011), uma vez que acreditam estarem para além das suas capacidades, tornando-os menos abertos aos alunos com dificuldades e às inovações (Bzuneck, 2000). Além disso, o contexto educacional no qual o professor está inserido também influencia para formação e para análise das crenças de autoeficácia (Fernandez, 2015). Ou seja, professores que se deparam com problemas de infraestrutura, indisciplina, má gestão no ambiente escolar, podem ser afetados de forma negativa na sua percepção de autoeficácia. Outros fatores que podem afetar as crenças de autoeficácia docente foram apontados por Bzuneck (2000) como o comportamento e a realização das tarefas por parte dos estudantes; os anos de escolaridade; o tempo de atuação docente; e a idade do professor.

As crenças de autoeficácia podem contribuir para que estudantes e professores se comprometam com ações que mobilizarão melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem ao se julgarem capazes de lidar com as condições necessárias para alcançar os objetivos desejados. Ainda, podem influenciar a maneira como os professores interagem com os estudantes. Professores confiantes em suas habilidades são mais propensos a adotar estratégias de ensino interativas e a estabelecer relações positivas com os estudantes. Assim como destacam Iaochite *et al.* (2011, p.3):

O comportamento do professor é continuamente mediado por suas convicções acerca de suas capacidades e habilidades para promover aprendizagens significativas para os alunos, ainda que em condições nem sempre favorecedoras.

Bandura (1997) identificou em seus estudos que a autoeficácia é constituída por quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de autoeficácia. São elas: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Essas fontes dizem respeito à capacidade do indivíduo de promover determinados níveis de desempenho sobre as influências de fatos que afetam suas vidas (Bandura 1994 *apud* Barros e Batista-dos-Santos, 2010) e relacionam-se aos pensamentos, sentimentos, comportamentos e motivação.

À medida que se identifica a origem da fonte de informação e se compreende como os indivíduos avaliam e integram essas informações, podemos auxiliar no desenvolvimento de ações que contribuam para melhores percepções das crenças de autoeficácia (Iaochite e Azzi, 2012). Costa e Assis (2019) destacam ainda que as crenças de autoeficácia podem oscilar seus níveis de acordo com as vivências do indivíduo, podendo uma ou mais fontes influenciar o modo de percepção e formação das crenças de autoeficácia.

Diversos estudos têm contribuído, no campo educacional, para a compreensão da autoeficácia docente, como podemos destacar os estudos de Costa e Assis (2019) que analisaram as publicações de teses e dissertações sobre crenças de autoeficácia na educação no período de 2007-2017 e encontraram 92 trabalhos, sendo 30 teses e 62 dissertações, havendo um crescimento nas publicações a partir de 2014. Os autores apontaram, que as áreas de conhecimento Matemática, Física e Música são as que mais possuem trabalhos apresentados. Já Santos e Inácio (2021) realizaram uma revisão de literatura em 21 trabalhos científicos acerca dos instrumentos de medida utilizados para avaliar crenças de autoeficácia docente e identificar as fontes de construção e indicaram um aumento de produção de literatura a partir dos anos 2009, principalmente no campo da educação e o domínio de temas sobre crenças de autoeficácia e o uso de tecnologias, inclusão e saúde profissional do docente. Na área da Educação Física, Kuhn et al. (2019) analisaram teses, dissertações e artigos empíricos, no período entre 2009 a 2019, que abordaram a temática da autoeficácia docente. Os autores encontraram uma tese, quatro dissertações e 6 artigos relacionados à autoeficácia docente de professores de Educação Física, apresentando um crescimento neste campo de pesquisa.

Mais que uma teoria, o caráter prático da TSC pode contribuir para implicações relevantes para a formação continuada dos professores, no que se refere a uma melhor percepção da autoeficácia docente e em melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, identificar as fontes de construção e analisar como elas influenciam a autoeficácia docente se faz necessário.

### **2.3.1 Fontes de Autoeficácia**

Bandura (1997) classificou quatro fontes de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Essas fontes de informação podem auxiliar na oferta de orientações para a formação de professores

autoconfiantes e conscientes dos seus conhecimentos e necessidades para atingir os objetivos de ensino (Iaochite *et al.*, 2018).

A experiência direta é considerada uma das principais fontes de autoeficácia. Estudos de Bandura (1997) e Tschannem-Moran *et al.* (1998) apontam que vivenciar experiências de sucesso em uma atividade na qual estão engajados desenvolve uma forte crença de autoeficácia. Ao contrário disso, sucessivas falhas na realização de determinadas tarefas podem levar ao desenvolvimento de baixas crenças de autoeficácia.

O fracasso inicial pode diminuir temporariamente a autoeficácia, contudo, Bandura (1997) destaca a importância da interpretação do fracasso. Se o indivíduo perceber o fracasso como resultado de fatores controláveis e acreditáveis (como esforço insuficiente ou estratégias inadequadas), a autoeficácia pode ser preservada ou até mesmo fortalecida pela aprendizagem com a experiência.

Assim como a exposição a uma variedade de situações e contextos relevantes para a tarefa pode enriquecer a experiência direta e contribuir para um aumento mais amplo da autoeficácia. Portanto, a experiência direta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoeficácia, influenciando a confiança de uma pessoa em suas habilidades e a capacidade de enfrentar desafios com eficácia.

Uma outra fonte de autoeficácia é a experiência vicária, que se refere a algo que é experimentado, percebido ou sentido por meio da observação ou da experiência de outras pessoas. Neste sentido, a experiência vicária corresponde a construção das crenças de autoeficácia por meio da observação de modelos sociais, como por exemplo: observar um professor mais experiente, participar de horários de planejamento coletivos na escola e formações continuadas, assistir filmes e vídeos. Essas trocas de experiências podem gerar no outro a percepção de que também pode ser capaz de alcançar determinado resultado (Iaochite; Azzi, 2012).

Por meio da observação e da imitação do comportamento de modelos bem-sucedidos, os indivíduos podem adquirir novas habilidades e estratégias. Dessa forma, a experiência vicária destaca a importância da aprendizagem social e da observação de outros para o desenvolvimento da autoeficácia. Ela amplia a base de conhecimento e habilidades de uma pessoa, permitindo que ela se beneficie da experiência de outros ao formar suas próprias crenças sobre sua capacidade de enfrentar desafios. Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007) observam que professores com pouca experiência tendem

a melhorar suas intervenções pedagógicas a partir das experiências vicárias, ou seja, pela observação da experiência de outros professores.

A persuasão social também é considerada uma fonte de autoeficácia. Esta pode ser definida como a capacidade de desenvolver crenças de autoeficácia a partir da persuasão verbal, para que haja aumento nos esforços e encorajamento de superação de desafios (Iaochite, 2018), como por exemplo, receber feedbacks dos estudantes, das famílias, da coordenação ou gestão da escola e de seus pares.

Mensagens construtivas que fornecem orientação específica sobre como melhorar ou abordar uma tarefa também podem ser poderosas para aumentar a autoeficácia. É importante destacar que a persuasão social não é apenas fornecer elogios vazios, mas, sim, comunicar de maneira autêntica e construtiva a confiança nas habilidades de uma pessoa (Usher; Pajares, 2009). Essa fonte de autoeficácia destaca a importância do ambiente social na formação das crenças individuais sobre a própria capacidade.

Os estados fisiológicos e afetivos se constituem como outra fonte de autoeficácia. Fadiga, stress, cansaço, ansiedade, tensão, estados de humor sinalizam a vulnerabilidade do indivíduo, pois afetam o julgamento da própria capacidade de realizar determinada tarefa (Iaochite; Azzi, 2012). Se uma pessoa se sente energizada, relaxada e em um estado físico positivo, é mais provável que tenha maior autoeficácia em relação a determinadas tarefas. Já a ansiedade e o estresse podem afetar a autoeficácia de maneira significativa. Quando altos níveis de estresse ou ansiedade estão associados a execução de uma tarefa, a autoeficácia pode ser reduzida.

Por outro lado, se a pessoa é capaz de lidar eficazmente com esses estados emocionais, a autoeficácia pode ser preservada ou até mesmo fortalecida. Assim como sentir entusiasmo e motivação positiva em relação a uma tarefa pode aumentar a autoeficácia, essa emoção positiva cria uma associação entre tarefa e sentimentos agradáveis, fortalecendo a crença na própria capacidade. Diante das quatro fontes de crenças de autoeficácia podemos perceber a importância de se compreender, no campo da docência, como estas influenciam as percepções dos professores na sua prática pedagógica e ajudam a explicar as mudanças de atitudes, conceitos e comportamentos diante uma tarefa (Iaochite *et al.*, 2016).

Não há uma hierarquia rígida entre as fontes de autoeficácia, e a importância delas pode variar de pessoa para pessoa. Dessa forma, é importante reconhecer que diferentes fatores podem influenciar a crença na própria capacidade de diferentes maneiras e em

diferentes contextos. Além disso, essas fontes podem interagir de maneiras complexas.

Bandura (1997) aponta que mais do que identificar as fontes, é compreender como o indivíduo as interpreta. Por exemplo, o sucesso em uma tarefa específica pode reforçar a autoeficácia, enquanto o fracasso pode diminuí-la. Usher e Pajares (2009) ressaltam que a combinação de várias fontes de autoeficácia contribuem para a obtenção de um alto nível de eficácia devido à união de diferentes experiências apreendidas.

### **2.3.2 Autoeficácia Docente e Educação Física na Educação Infantil**

A autoeficácia docente refere-se à crença que os professores têm em sua própria capacidade de planejar, organizar e executar tarefas educacionais específicas, influenciando diretamente seu desempenho e persistência diante de desafios (Bandura, 1997). No contexto da Educação Física na Educação Infantil, os professores precisam de habilidades específicas e de sensibilidade pedagógica, como a criatividade tanto para as propostas quanto para estratégias de ação, a autorregulação emocional, o conhecimento do universo infantil e o estabelecimento de vínculo afetivo, visto a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Para ensinar Educação Física na Educação Infantil não basta ter um vasto repertório de jogos e brincadeiras e gostar de crianças, é preciso conhecer o universo infantil. Nessa fase as crianças possuem características próprias de desenvolvimento que exigem do professor paciência, empatia e estratégias adequadas para lidar com o comportamento infantil, ou seja, com as birras, a dispersão nas atividades, o choro, a disputa de objetos e outros. O professor também precisa compreender que, nesta etapa da educação, as ações de cuidado e educação são indissociáveis e precisam ser contempladas no planejamento. Assim, a ação pedagógica de Educação Física na Educação Infantil também deve promover a autonomia, o cuidado e as aprendizagens dos pequenos.

Além disso, a autoeficácia docente está relacionada à capacidade dos professores de Educação Física na Educação Infantil em desenvolver a criatividade, despertar a ludicidade e encantar as crianças com práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas, que tenham sentido e significado e que favoreçam o desenvolvimento integral dos pequenos. Assim como, devem estar atentos em desenvolver uma comunicação clara e objetiva com as crianças e em estabelecer vínculos afetivos, promovendo a segurança emocional e criando um ambiente favorável à aprendizagem.

Autores como Costa Filho (2015, 2020), Fernandes (2019), Iaochite, (2007, 2011, 2014, 2018), Ramos (2018), Silva (2010) e Venditti Júnior (2014) vêm contribuindo ao longo dos anos com pesquisas sobre a autoeficácia de professores de Educação Física na Educação Básica. Esses estudos, de uma forma geral, visaram compreender os níveis de satisfação, formação para docência, contexto de inclusão e outros. Porém, não há indícios na literatura atual de pesquisas que abordam a temática desta pesquisa: a autoeficácia de professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil.

Quaranta, Franco e Betti (2016), em uma pesquisa sobre as dificuldades e possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil, observam que a maioria dos professores participantes da pesquisa declararam que a formação inicial não os preparou para o início de suas carreiras. Problema recorrente e salientado por outros autores, como Ayoub (2001), Farias *et al.* (2019), Gomes (2015) e Sayão (1999).

Em relação às temáticas, como currículo, seleção de conteúdos, comportamentos e desenvolvimento infantil, que permeiam as práticas pedagógicas também se apresentam como dificuldades elencadas pelos professores (Quaranta; Franco; Betti 2016; Farias *et al.*, 2019; Mello *et al.*, 2014; Mello *et al.*, 2015). Essas dificuldades apresentadas, corroboram com o estudo de Martins *et al.* (2018) que demonstram que as práticas docentes da Educação Física ainda têm se pautado em propostas que desconsideram as especificidades da Educação Infantil.

Dentro desse contexto, apesar da carência de estudos sobre a temática desta pesquisa, alguns estudos sobre o ensino de Educação Física na Educação Infantil, nos fornecem informações importantes que se relacionam com as fontes de autoeficácia docente. A fonte de autoeficácia experiência direta pode ser observada nos estudos de Gomes (2015), Farias *et al.* (2019) e Sayão (1999) que demonstram que o professor de Educação Física atuante na Educação Infantil tem constituído seus saberes e fazeres docentes na prática pedagógica, ou seja, através das experiências adquiridas na atuação profissional.

Já as fontes de autoeficácia persuasão social e experiência vicária, podem ser identificadas no estudo de Quaranta, Franco e Betti (2016), que apresentam que os professores de Educação Física percebem o trabalho de parceria na escola, o apoio da equipe e dos demais colegas, assim como os momentos de formação continuada, como fatores impulsionadores nas suas práticas pedagógicas.

Diante das elucidações anteriores, podemos perceber a importância de identificar e analisar as crenças de autoeficácia do professor de Educação Física da Educação Infantil em relação às fontes de autoeficácia, tendo em vista suas correlações com as dificuldades apresentadas dos professores apresentadas nas pesquisas. É importante, também, apresentar propostas de formação continuada que subsidiem de forma efetiva os professores nas suas práticas pedagógicas.

### **3. METODOLOGIA**

Definir a metodologia utilizada na pesquisa é essencial para estabelecer imparcialidade, rigor e sistematização para a produção de conhecimentos. Desta forma, neste capítulo abordamos a metodologia utilizada para a investigação e os procedimentos adotados no processo de pesquisa, como o tipo de pesquisa, as etapas de desenvolvimento, os instrumentos de coleta de dados, a caracterização da amostra participante e a análise dos dados obtidos.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, que é definida por Mineiro, Silva e Ferreira (2022) como uma abordagem de pesquisa que consiste na interpretação das relações entre o sujeito e o mundo, levando em consideração sua subjetividade e a subjetividade do pesquisador. Sendo assim, nesta pesquisa buscamos interpretar os dados fornecidos pelos participantes de forma respeitosa, imparcial e sem julgamento, considerando os diversos contextos que estão inseridos, seus conhecimentos e suas histórias de vida e profissional.

De acordo com sua finalidade, este estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória tem intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais compreensível (Gil, 2010), ou seja, busca descobrir informações sobre um tema ainda não explorado ou pouco explorado. Dessa forma, este estudo tem caráter exploratório, pois há estudos relacionados sobre a autoeficácia de professores de Educação Física, porém nenhum deles retrata a atuação destes na Educação Infantil. Além disso, buscamos compreender os fatores que interferem ou não nas crenças de autoeficácia docente e como a formação continuada pode fomentar crenças de autoeficácia docente.

A pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever as características de uma população específica (Gil, 2010). O autor destaca ainda que as pesquisas descritivas também visam a descoberta da existência de conexões entre variáveis e podem propiciar uma nova perspectiva sobre o problema, o que a aproxima das pesquisas exploratórias (Gil, 2010). Sobre o caráter descritivo, utilizamos questionários para obtenção das informações necessárias para caracterização dos participantes e sobre seus conhecimentos anteriores e após a formação continuada.

### **3.2. Uma proposta de formação continuada sobre o ensino de Educação Física na Educação Infantil**

A formação continuada tem sido objeto de estudo ao longo dos anos com o intuito de melhorar a qualidade da educação, assim como, auxiliar no desenvolvimento profissional do professor (Tardif, 2005; Nóvoa, 1998; Pimenta, 1999). Um dos meios pelos quais pode-se fomentar a formação continuada de professores, são as atividades de extensão promovidas pela Educação Superior.

Políticas públicas que incentivam as práticas de extensão na Educação Superior têm sido fundamentais para estabelecer as relações entre a academia e a sociedade, através de três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, dentre elas podemos destacar a Resolução n.º 7 de dezembro de 2018 e o Parecer CNE/CES n.º 608/2018, que estabelece as Diretrizes para extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024), que assegura 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.

Além destas, destacamos também a Portaria Conjunta CAPES/SESU n.º 1 de 8 de novembro de 2023, que dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) do Ministério da Educação, que tem como objetivo “contribuir para o fortalecimento das atividades de extensão no âmbito da pós-graduação, por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão realizadas em diálogo com diversos setores da sociedade [...]” (CAPES, 2023, p.1).

Assim, essas políticas públicas para a formação continuada podem contribuir com conhecimentos que foram pouco aprofundados na graduação ou na construção de novos conhecimentos, que possibilitarão ao professor desenvolver outros saberes. Neste sentido, esta pesquisa, que realizamos por intermédio do setor de Pós-Graduação Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, que desenvolve o MPPEB, busca analisar o potencial que a formação continuada, com ênfase na problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil, tem para fomentar crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nessa etapa.

Para tal, optamos em realizar o produto educacional no modelo de formação continuada por meio de um curso de extensão, que se caracteriza como uma ação pedagógica planejada e sistematizada de forma teórica e prática, que visa à atualização e o aperfeiçoamento profissional. Além disso, pode ser realizada de forma presencial, a

distância ou semipresencial, com duração mínima de 20 horas e critérios de avaliação definidos.

Não tivemos a intenção de fornecer receitas prontas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil, mas sim compartilhar conhecimentos pedagógicos que poderão auxiliar os professores na elaboração de vivências que despertem as potencialidades das crianças, que garantam os direitos de aprendizagens, que respeitem as crianças e seus processos de desenvolvimento, que viabilizem a autoria das crianças, que diversifiquem as práticas da cultura corporal e, ainda, que promovam práticas significativas e contextualizadas.

Este produto educacional, pode ser replicável, adequando-o ao contexto e realidade de cada professor de Educação Física que atua na Educação Infantil. Além disso, pode contribuir também para outras áreas do conhecimento como arte e música, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica.

### **3.2.1 O Produto Educacional: Práticas Pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil**

O curso de extensão intitulado Práticas Pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil desenvolvido para a produção de dados nesta pesquisa, teve como objetivo subsidiar os participantes quanto às orientações pedagógicas, relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil e ao planejamento de práticas que aproximem essa área de conhecimento presente na Educação Básica às especificidades, interesses e necessidades das crianças.

O curso foi realizado de forma semipresencial, organizado em três módulos, com carga horária total de 20 horas, divididas em 14 horas presenciais, no *Campus Tijuca II* do Colégio Pedro II e 6 horas on-line, via Plataforma *Moodle*. Realizamos dois encontros presenciais (02/09/2023 e 16/09/2023), com intervalo quinzenal, aos sábados, de 8 às 16 horas, de acordo com o objetivo citado anteriormente. Na Plataforma *Moodle*, com carga horária de 6 horas, o professor teve acesso ao material apresentado nos encontros presenciais (*slides*) e aos trabalhos científicos que selecionamos para leitura complementar, a fim de refletir sobre a sua prática pedagógica. Para receber a certificação do curso de extensão, os participantes precisavam obter no mínimo 75% de frequência e realizar as atividades propostas na plataforma *Moodle*.

### 3.2.1.1 A estrutura metodológica do curso de extensão

A estrutura do curso de extensão foi dividida em três etapas: 1- elaboração do material teórico/prático para o curso de extensão; 2- divulgação do curso de extensão, o processo de inscrição e a seleção dos participantes; 3- execução do curso de extensão. Para melhor compreensão, descrevemos as etapas nos tópicos a seguir.

#### ● Etapa 1 – Elaboração da estrutura teórico/prática

Na primeira etapa foi elaborada a estrutura teórico/prática para formação continuada, que corresponde a uma apresentação de slides, construída com o auxílio da ferramenta on-line Canva; a seleção de trabalhos científicos que pudessem ampliar os conhecimentos sobre os assuntos que seriam debatidos nos encontros presenciais; e a organização na Plataforma *Moodle*. A estrutura teórico/prática foi organizada em três módulos, conforme demonstramos na Figura 1.

**Figura 1: Programação do curso de extensão**



Fonte: A autora, 2023.

O módulo I – Autoeficácia docente, Educação Infantil e Currículo – abordou os conteúdos referente à pesquisa; à autoeficácia docente; à construção histórica sobre o sentimento de infância, ou seja, como as crianças eram vistas e tratadas pela sociedade à qual pertenciam de acordo com o período histórico, social, econômico e político de cada época; os documentos legais que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil e

que garantem direitos às crianças (DCNEI e BNCC); à concepção de criança tratada pelas DCNEI e o que precisa ser refletido sobre os modos como os adultos percebem e tratam aos pequenos; a finalidade da Educação Infantil assegurada pela LDB; à diferença de concepção entre aluno e criança; às pedagogias participativas; a concepção de currículo tratada nas DCNEI e os elementos que o compõem.

O módulo II – Desenvolvimento Infantil e Metodologias – tratou das características do desenvolvimento infantil e dos tipos de metodologias que favorecem o protagonismo infantil, como as atividades significativas, a sequência de atividades e os projetos de trabalho pedagógicos.

O módulo III – Planejamento – abordou sobre as etapas de elaboração de um planejamento. Em todos os módulos realizamos práticas que pudessem auxiliar os participantes no cotidiano com as crianças.

Com o objetivo de ampliar os conhecimentos abordados nos Módulos, selecionamos trabalhos científicos, que dialogavam com as temáticas propostas nos módulos do curso de extensão, para complementação de leitura e composição da parte assíncrona do curso, conforme mostra o Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1 – Trabalhos científicos postados na Plataforma *Moodle* para complementação de leitura**

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Local de Publicação</b>
Processos de Inclusão/Exclusão: percepções sobre a Educação Física Escolar na Educação Infantil <a href="https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/download/110542/64629">https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/download/110542/64629</a>	Michele Fonseca Luiza Cardozo	2021	Cadernos do Aplicação (UFRGS)
Repensando a Educação Física “na” Educação Infantil: estabelecendo o “com” <a href="https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12803">https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12803</a>	Uriá Farias Graciele Rodrigues	2021	Revista Didática Sistemática
A Sociologia da Infância na Contemporaneidade	Marta Regina Brostolin	2020	Revista Brasileira de História e Ciências Sociais

<a href="https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10833">https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10833</a>			
A Educação Física na Educação Infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica <a href="https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4787">https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4787</a>	Leira Maira Borré Riller Reverdito	2020	Revista Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso)
Por uma Perspectiva Pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil <a href="https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868">https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868</a>	André Mello et. al	2020	Revista Humanidades e Inovação
A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interface com a Educação Física <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130</a>	André Mello et. al	2016	Motrivivência
Ensino da Educação Física na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades <a href="https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/906/770/1512">https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/906/770/1512</a>	Silvia Quaranta Maria Amélia Franco Mauro Betti	2016	Práxis Educacional
Experiências Sensoriais, Expressivas, Corporais e de movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil <a href="https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405">https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405</a>	Márcia Buss-Simão	2016	Debates em Educação
Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a	Márcia Buss-Simão Luciana Fiamoncini	2013	Pensar a Prática

possibilidade de trabalho com projetos <a href="https://revistas.ufg.br/fe/article/download/16090/13774/98636">https://revistas.ufg.br/fe/article/download/16090/13774/98636</a>			
Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408</a>	Déborah Sayão	1999	Motrivivência

Fonte: A autora, 2023.

- **Etapa 2 – Divulgação, Inscrição e Seleção dos inscritos**

Após a organização de todo material necessário para a realização do curso de extensão, a secretaria da coordenação de extensão do Colégio Pedro II pode iniciar o processo de divulgação. O curso de extensão teve como público-alvo professores do PRD-CPII que atuam com Educação Física na Educação Infantil e professores das redes públicas e privadas que atuam com Educação Física na Educação Infantil. Abrimos 50 vagas para participação e criamos uma arte para divulgação do curso de extensão, que foi divulgada por meio do site (<https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/extensao/>) e do perfil do Instagram do Colégio Pedro II (@cp2oficial), no período de 15/08/2023 a 23/08/2023. Também divulgamos via o aplicativo *WhatsApp*, por meio do link de inscrição (<https://forms.gle/aPe1gDjbTE2zMjgYA>) com as informações necessárias sobre o curso e postamos em grupos de *WhatsApp* de professores de Educação Física dos quais faço parte e multiplicado por colegas de profissão, auxiliando, assim, o alcance do público-alvo.

A seleção e a divulgação do resultado das inscrições no curso de extensão foram realizadas no dia 24/08/2023, pela secretaria da coordenação de extensão do Colégio Pedro II e os participantes tiveram até o dia 29/08/2023 para efetivação da matrícula. No processo de inscrição, os participantes com a matrícula efetivada tiveram acesso aos materiais postados na plataforma *Moodle*, porém deixamos o acesso ao questionário n.º 2 restrito, pois este só seria realizado ao final do curso de extensão. Tivemos 108 intenções de inscrições e foi utilizado como critério de seleção a ordem de inscrição no curso de extensão, sendo assim, selecionamos os 50 primeiros inscritos que foram convidados a se matricularem. Deste total, 28 conseguiram se matricular dentro do prazo estabelecido e foram considerados aptos a iniciar o curso.

**Figura 2: Arte para divulgação**



Fonte: A autora, 2023.

- **Etapa 3 – Os encontros presenciais**

No dia 02/09/2023 foi realizado o primeiro encontro de formação continuada do curso de extensão nomeado como Práticas Pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil. Os participantes foram acolhidos com café da manhã e um ambiente organizado e preparado para recebê-los, com cadeiras em semicírculo, espaço para as atividades práticas e mesa com livros sobre Educação Infantil. A preparação e a organização do espaço e do ambiente com vistas ao acolhimento foram aproveitadas como um primeiro momento de aquisição de conhecimentos promovido pelo curso de extensão, tendo em vista que na Educação Infantil o espaço e o ambiente são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Horn (2017) destaca que o espaço revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem, sendo parte integrante do currículo e parceiro pedagógico do docente. A autora aponta ainda que o espaço é o local onde as atividades acontecem, já o ambiente é o conjunto do espaço físico e das relações e afetos que nele se estabelecem.

Após a recepção dos professores, iniciamos com a explicação sobre a pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1), onde constam informações sobre os objetivos, procedimentos, as formas de participação, os potenciais riscos e benefícios, garantia de sigilo, liberdade de recusa, custos, remuneração e indenização e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa. Os participantes foram informados de que a recusa em fornecer dados para a pesquisa não acarretaria em impedimento para a inscrição e participação no curso. Àqueles que consentiram em

fornecer dados também foram esclarecidos que poderiam mudar de ideia durante o processo, sem qualquer ônus ou prejuízo.

Para dar início ao curso de extensão e interligar teoria e prática, realizamos uma proposta prática, a Ciranda do Pé de nabo<sup>1</sup>, do grupo Palavra Cantada, em que os participantes puderam conhecer e interagir uns com os outros e despertar a ludicidade contida em cada um deles. Para Lorenzetto (2001) a ludicidade não faz parte apenas do universo infantil, ela também está nos adultos, mesmo que de forma comedida.

Articulando a brincadeira de roda e as sensações percebidas pelos professores no ato de brincar, relacionamos com o objeto desta pesquisa: a autoeficácia docente. Os professores foram questionados em relação às suas percepções e sentimentos após a brincadeira e como se sentem na sua prática docente com as crianças pequenas. Esse ponto de partida deu início à apresentação sobre autoeficácia docente e suas fontes. Esses conteúdos foram necessários para que os participantes pudessem compreender o conceito de autoeficácia docente e identificar suas fontes, preparando-os para responder ao questionário 2 – autoeficácia docente, ao final do encontro.

Conseguimos abordar todo o conteúdo planejado para este encontro (Módulos I e II), sempre articulando teoria e prática e acolhendo as falas dos participantes, auxiliando-os na reflexão da sua prática docente e respondendo a dúvidas e questionamentos que surgiram ao longo do encontro, estabelecendo uma relação dialógica. Freire (2007, p.47) destaca que a comunicação, ou seja, o diálogo é a base para as ações colaborativas entre os sujeitos e que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, professor e estudante, no processo ensino-aprendizagem, são sujeitos que possuem conhecimentos e também estão na condição de aprendentes.

Finalizamos esse encontro com o convite para responder ao questionário 2 – autoeficácia docente, através do link: [https://pt.surveymonkey.com/r/autoeficacia\\_EFEI\\_set2023\\_parte1](https://pt.surveymonkey.com/r/autoeficacia_EFEI_set2023_parte1). Os participantes também foram incentivados a realizarem a leitura dos trabalhos científicos disponibilizados na plataforma *Moodle*. O grupo de participantes solicitou que fizéssemos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para que pudéssemos compartilhar as práticas, as fotos e os vídeos feitos durante os encontros de formação, também, para que pudessem tirar

---

<sup>1</sup>A Ciranda do Pé de Nabo é uma música do grupo Palavra Cantada, na qual utilizamos como uma brincadeira de roda, que pode ser encontrada por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=4aNHEhyengw>.

dúvidas e compartilhar experiências. Dos 28 participantes matriculados, 24 compareceram a esse primeiro encontro.

No intervalo temporal entre o primeiro e o segundo encontro (16/09/2023), os participantes movimentaram o grupo de *WhatsApp* com fotos dos materiais apresentados no encontro de formação, fotos dos participantes realizando as atividades propostas e compartilharam as fotos dos materiais apresentados na formação, como podemos observar nas figuras 3, 4 e 5.

**Figura 3: Participantes vivenciando a Ciranda do pé de nabo**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 4: Apresentação da brincadeira Pano encantado**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 5: Bichos de EVA para brincadeira Lá vem Dona Tartaruga**



Fonte: A autora, 2023.

Da mesma forma que no primeiro encontro, no segundo, o espaço e o ambiente foram preparados e organizados para receber os participantes. Nesse segundo encontro, contamos com a presença de 19 participantes. Iniciamos com a prática das músicas Sambaê e Valsa dos Cavalos, do músico Estevão Marques e demos continuidade ao Módulo II que tratava do desenvolvimento infantil e da metodologia. O encontro foi teórico/prático e teve como objetivo auxiliar os participantes a conhecer melhor o público infantil e as possibilidades metodológicas que melhor se adequam a esse grupo. Após o intervalo, no módulo III, abordamos o planejamento e realizamos uma atividade em grupo, na qual os participantes se organizaram para criar um planejamento utilizando a metodologia atividade significativa. Os participantes compartilharam seus planejamentos e receberam um retorno sobre a proposta planejada. Ao final do encontro, solicitamos o preenchimento do questionário 3 – autoeficácia docente e avaliação do curso de extensão, por meio do link: [https://pt.surveymonkey.com/r/autoeficacia\\_parte\\_2](https://pt.surveymonkey.com/r/autoeficacia_parte_2).

**Figura 6: Pesquisadora e participantes da pesquisa**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 7: Participantes vivenciando brincadeira ritmada**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 8: Participantes vivenciando a música Grude Grude**



Fonte: A autora, 2023.

### **3.3 Análise de dados**

#### **3.3.1 Instrumentos de geração de dados**

Como fonte de geração de dados para a pesquisa utilizamos 3 questionários (Apêndices 2, 3 e 4), criados na plataforma *Survey Monkey*. O primeiro questionário – Caracterização dos participantes – teve o intuito conhecer o público-alvo e levantar os conhecimentos prévios sobre as práticas docentes nesta etapa da educação. O questionário continha um total de 16 perguntas, fechadas e abertas, sendo 10 perguntas sobre suas características pessoais (nome, sexo, idade e outras) e 6 perguntas sobre a Educação Física na Educação Infantil (conteúdos trabalhados, disciplinas cursadas na graduação, entre outras).

O segundo questionário – Autoeficácia Docente Parte 1 - teve como objetivo identificar as crenças de autoeficácia para o ensino de conteúdos de Educação Física na Educação Infantil e continha 9 perguntas, abertas e fechadas. As perguntas envolviam

questões sobre a autoeficácia docente e suas fontes, como por exemplo, como os participantes se sentem quando atuam com as crianças pequenas, quais fontes de autoeficácia mais potente e menos potente, entre outras.

O terceiro questionário – Autoeficácia Docente Parte 2 - teve como objetivo observar o quanto as orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil durante processo de formação continuada fomentaram as crenças de autoeficácia docente dos participantes para atuar nessa etapa da Educação Básica e avaliar o curso de extensão. Para isso, 5 perguntas abertas e fechadas compunham esse questionário. Os participantes puderam avaliar os pontos positivos e negativos do curso de extensão, assim como, o quanto a formação continuada pôde contribuir com suas crenças de autoeficácia docente.

O primeiro e segundo questionário foram respondidos pelos participantes, em sala, ao final do primeiro encontro (02/09/2023) e o terceiro questionário respondido pelos participantes, em sala, ao final do segundo encontro (16/09/2023). Solicitamos que os participantes respondessem aos questionários durante os encontros para que pudessem, caso houvesse necessidade, a possibilidade de esclarecimento de dúvidas.

### **3.3.2 Processo de análise de dados**

As respostas aos questionários aplicados ao longo do curso de extensão foram lidas integralmente e organizadas em quatro categorias que dialogam com os referenciais teóricos de nossa pesquisa. Durante a leitura, foram observadas falas que remetem a aspectos gerais da Educação Física na Educação Infantil (Categoria 1); narrativas que remetem ao entendimento do conceito de autoeficácia docente, a partir do que foi apresentado no curso (Categoria 2); narrativas que indicam fontes de autoeficácia a partir das experiências docentes no cotidiano da prática pedagógica e da formação inicial (Categoria 3); e narrativas que versam sobre a percepção das contribuições do curso de formação continuada para a prática pedagógica de educação física na educação infantil (Categoria 4). No processo de organização das respostas, as narrativas foram codificadas e os participantes foram indicados com a letra P de professor e um numeral para preservação da sua identidade (P1 ao P17).

O processo de análise foi baseado na análise categorial temática, que é um método qualitativo de análise que envolve a identificação e a categorização de padrões, temas ou significados presentes nos dados textuais coletados, como entrevistas, grupos focais,

questionários abertos, entre outros. Além disso, permite aos pesquisadores explorar e compreender profundamente as percepções, experiências e perspectivas dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais rica e holística do fenômeno em estudo. “É um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (Braun; Clarke, 2006, p.5).

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, analisamos, em diálogo com o referencial teórico da autoeficácia docente e das quatro fontes que a constitui, a apresentação e os dados, gerados a partir dos questionários. O critério de exclusão utilizado para a participação na pesquisa foi a graduação em Educação Física e contamos com 17 participantes. Para melhor compreensão, a análise dos dados foi organizada conforme as categorias a seguir:

### **4.1 Categoria 1 – Aspectos gerais da Educação Física na Educação Infantil**

Na primeira categoria pudemos conhecer um pouco mais os participantes quanto à sua formação inicial e continuada, à atuação na Educação Infantil e aos saberes/conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Foi possível, também, fazer o diálogo desses dados com o referencial teórico da autoeficácia docente e as fontes que a constituem. Em relação à idade, 3 participantes tinham entre 24 e 27 anos, 10 participantes entre 31 e 38 anos e 4 participantes entre 40 e 42 anos.

Podemos destacar também, que 15 participantes eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A Educação Infantil tem seu percurso histórico atrelado ao assistencialismo, no qual o cuidar era a finalidade das instituições que atendiam as crianças. Culturalmente, estão associadas à mulher as tarefas de cuidar das crianças e educa-las, por suas características afetuosas e maternais. Estes fatores contribuem para a predominância do sexo feminino na docência da Educação Infantil, porém estudos como de Martins e Mello (2019) apontam que a atuação de homens na Educação Infantil tem ganhado espaço através da Educação Física, entretanto esse quadro precisa ser mais problematizado, segundo os autores.

No que se refere à formação inicial, 16 participantes possuem Licenciatura em Educação Física e 1 participante tem Bacharelado em Educação Física e ainda está cursando a Licenciatura em Educação Física, porém atua com Educação Infantil como professora regente, pois tem formação curso Normal Médio. Além da Licenciatura em Educação Física, 2 dos 17 participantes possuem uma segunda graduação em outra área, como Pedagogia e Enfermagem.

Sobre os tipos de instituições em que esses profissionais se formaram, 10 participantes cursaram a graduação em instituição privada e 7 em instituição pública. Em relação ao ano de conclusão da graduação, 4 participantes concluíram entre 2002 e 2008,

9 participantes concluíram entre 2010 e 2018 e 3 participantes concluíram entre 2020 e 2021.

A respeito da formação continuada em nível de pós-graduação, 12 participantes declararam ter especialização, 1 declarou ter mestrado e 4 declararam não ter nenhum curso de pós-graduação. Estudos de Alvarenga e Azzi (2013) e Fernandez *et.al* (2020) apontam que o nível de escolaridade pode influenciar positivamente crenças de autoeficácia docente em professores que declararam ter algum tipo de especialização, o que sugere que a formação continuada contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades imprescindíveis à docência.

A respeito de ter buscado auxílio da formação continuada para atuação com a Educação Infantil, 12 participantes declararam ter buscado cursos de extensão, 3 participantes buscaram a especialização, 2 participantes a formação em serviço e 4 participantes não participaram de nenhuma formação continuada. Dentre os fatores que podem contribuir com uma melhor percepção sobre crenças de autoeficácia docente, a formação continuada pode ser considerada um deles, pois oportuniza o contato com uma diversidade de conteúdos (Iaochite; Costa Filho, 2014).

Bandura (1997) aponta que a percepção sobre crenças de autoeficácia pode ser influenciada pelas habilidades e capacidades observadas pelo sujeito, em relação às ações bem-sucedidas de um modelo observado. Ou seja, o indivíduo compreende que também pode alcançar o sucesso, quando compara as suas habilidades e capacidades às do modelo observado. Por outro lado, quando não se percebe compatível com essas habilidades e capacidades, não se percebe influência na autoeficácia (Barros; Batista-dos-Santos, 2014).

Essa influência na percepção de autoeficácia tem relação com a fonte de autoeficácia experiência vicária, que é pautada na observação de um modelo mais experiente ou de uma atividade de sucesso, na troca de experiências entre os pares, na observação de vídeos de si mesmo ou de outros, como podemos observar na resposta a seguir:

[...] desde de que me encontrei na educação infantil eu assisto muitos vídeos sobre desenvolvimento infantil e atividades para os pequenos (P1).

A atuação dos participantes nas instituições de Educação Infantil se divide em 12 participantes que atuam na rede pública de ensino, 3 na rede privada de ensino e 2 participantes atuam nas duas redes de ensino (pública e privada). Outro dado importante a se destacar é o tempo de atuação dos participantes na Educação Infantil, que vai de 2

meses a 14 anos de atuação. De maneira mais específica, 1 participante tem menos de um ano de atuação, 3 participantes têm entre 1 a 2 anos de atuação, 5 participantes têm entre 3 a 4 anos de atuação, 3 participantes têm entre 5 a 7 anos de atuação e 4 participantes têm entre 10 a 14 anos de atuação.

O tempo de atuação na docência pode interferir nas crenças de autoeficácia docente, como apontado no estudo de Fernandez (2015) em que professores com maior tempo de atuação apresentaram níveis elevados de autoeficácia. Uma das fontes que contribui para crenças mais elevadas de autoeficácia é a fonte de autoeficácia “experiência direta”, tendo em vista que ela se constitui no exercício da prática pedagógica, ou seja, nas experiências vividas no processo de ensino-aprendizagem. Estudos de Iaochite (2007) e de Ramos *et al.* (2017) apontam a influência positiva que a experiência com a prática pedagógica promove na percepção do professor na sua capacidade para ensinar Educação Física escolar. O professor com mais tempo de atuação tem um repertório mais vasto de práticas pedagógicas e de experiência para lidar com determinadas situações mais desafiantes que surgem no ambiente escolar.

Apesar da incipiência de estudos sobre a autoeficácia de professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil, podemos observar nos estudos de Quaranta, Franco e Betti (2016) sobre as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil, em que 70% dos participantes da pesquisa apontaram a experiência adquirida com a prática como o meio de se sentirem mais seguros na atuação com os pequenos.

Em relação a ter cursado na graduação, disciplina(s) que trataram da Educação Física na Educação Infantil, 16 participantes declaram não ter cursado nenhuma disciplina específica sobre esta etapa da Educação Básica e 1 participante declarou ter cursado Psicomotricidade, mas que abordou a Educação Infantil “de maneira superficial” (P11). Esses dados corroboram os estudos de Zanotto (2021) em que a maioria dos participantes evidenciou não haver disciplinas que se aprofundassem sobre a Educação Física na Educação Infantil e as disciplinas que tratavam do tema, apresentavam defasagens sobre os conhecimentos necessários sobre a prática pedagógica na infância. Nunes, Poulsen e Duek (2020) analisaram as disciplinas de universidades federais da região sul do país e notaram uma pulverização da temática da infância nas disciplinas investigadas e constataram que a maioria das disciplinas não trata da organização do trabalho pedagógico da Educação Física com as crianças pequenas.

Os estudos de Martins, Trindade e Mello (2021) ao analisarem as disciplinas do curso de graduação em Educação Física de universidades públicas do país, destacaram o distanciamento dos conteúdos das ementas e da bibliografia das disciplinas sobre fundamentos e sobre estágio supervisionado no que se refere à produção acadêmica e aos documentos orientadores da prática pedagógica na Educação Infantil, o que pode contribuir para a não permanência do professor nessa etapa da Educação Básica e a dificuldade de ampliação da Educação Física na Educação Infantil, tendo em vista que os dados analisados são antagônicos às concepções apresentadas na BNCC e nas DCNEI.

Sobre a escolha de atuar com a Educação Infantil, observamos que em alguns casos a atuação com os pequenos não foi uma escolha por parte dos participantes. No caso de 6 dos 17 participantes (P2, P5, P7, P1, 17), essa escolha se deu por outros fatores que os levaram à Educação Infantil, entre os quais a designação por superiores. Algumas falas descrevem esse motivo:

Assim que fui convocado para ingressar no magistério me foram designadas turmas da Educação Infantil (P2).

Logo no meu primeiro emprego em escola particular fui escolhida para trabalhar com educação infantil. Segundo a dona da escola era a minha cara (P5).

Não escolhi atuar com a Educação Infantil. Apenas fui designada para a escola quando fui tomar posse. Não planejava e nem desejava atuar com Educação Infantil (P7).

As narrativas dos participantes P2, P5 e P7 corroboram a pesquisa de Martins e Mello (2019) acerca do perfil de professores de Educação Física que atuam em instituições públicas de Educação Infantil em diversas capitais do Brasil. Para os autores, a jovialidade dos professores tem indicado o início da carreira na Educação Infantil pelo viés da *condição* (Martins; Mello, 2019). Ou seja, professores mais novos na docência, devido à falta de experiência e de títulos, têm piores classificações tanto em processos seletivos para cargos temporários, quanto para cargos efetivos. Dessa forma, ficam com as turmas nas quais os professores mais bem classificados não desejam atuar.

Além do viés da condição, outro fator que interferiu na escolha de atuar com a Educação Infantil foi a não aptidão para o desporto (P1) e para atuar com estudantes maiores (P17), conforme as respostas a seguir:

Quando comecei a atuar como professora de Educação Física eu não gostava de desporto e também não lidava muito bem com as crianças maiores. Na educação infantil eu percebia a importância do meu trabalho, pois não se resumia em jogos com bola que era algo que eu não gostava (P1).

Assim que entrei para área da educação tinha muito medo de dar aula para os maiores, então pedi para que fosse para a educação infantil ou fundamental 1 (P17).

As experiências positivas podem influenciar em melhores percepções de crenças de autoeficácia docente, assim como, as experiências de insucesso também podem afetar essas percepções, porém de forma negativa. Desta forma, a partir da resposta do participante P1 sobre o fato de não gostar de desporto, Ramos *et al.* (2017) indicam que as experiências esportivas influenciam na construção de crenças de autoeficácia docente, ou seja, as memórias sobre suas aprendizagens corporais, interferem nas estratégias de ensino-aprendizagem e na autoconfiança do docente no ensino da Educação Física escolar.

As respostas dos participantes P1 e P17 podem ser analisadas à luz dos estudos de Costa Filho e Iaochite (2019), que observaram, na dimensão engajamento do estudante, níveis favoráveis de crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física que atuaram com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do que nos licenciandos que atuaram com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os autores destacam o contexto desafiador para ensinar alunos mais velhos, no qual o professor necessita de conhecimentos específicos dos conteúdos, de estratégias de manejo e engajamento dos estudantes.

Alguns participantes que declararam ter escolhido a Educação Infantil, tiveram, no estágio supervisionado, os primeiros contatos com os pequenos e isso fez com que eles escolhessem essa etapa para atuação. Podemos perceber que a experiência no estágio supervisionado contribuiu para uma identificação do professor com esta etapa da educação, assim como favoreceu uma boa percepção sobre suas capacidades para atuarem com os pequenos. Estudos de Costa Filho e Iaochite (2015) demonstram que se percebe a contribuição e o fortalecimento de crenças de autoeficácia, através das práticas realizadas nos estágios supervisionados, como podemos observar nas falas dos participantes P6, P11 e P12:

Guardo uma memória muito boa com os pequenos na graduação quando percebi que realmente queria cursar educação física. No período da pós-graduação também tive oportunidade de estar realizando ações com a educação infantil e desde então, pude atuar como professora de educação física com os mesmos (P6).

Ao estagiar na escola pude ver a prática da Educação Física em todos os níveis e o que mais me identifiquei foi com a Educação Infantil (P11).

Sempre gostei de crianças e quando fiz meus estágios, tive a oportunidade de passar por várias turmas de diferentes idades, com isso percebi o quanto fascinante é a educação infantil e como fazemos a diferença sendo um bom profissional (P12).

Outro ponto a se destacar na escolha pela Educação Infantil foi a afetividade e a participação efetiva das crianças nas propostas, observadas nas narrativas dos participantes P8 e P11:

A Educação Infantil é composta por um público-alvo que é mais receptivo, carinhoso e participativo. A criança acolhe mais as atividades propostas e também nos traz uma devolutiva imediata do trabalho pedagógico. A ludicidade presente nesta etapa de escolaridade me encanta! (P8).

[...] por estarem sempre abertos às propostas de aula e pelo envolvimento deles no mundo da fantasia, do lúdico. E também pelo carinho que eles têm conosco (P11).

Sobre a participação efetiva das crianças nas propostas, citada pelos participantes, Santos *et al.* (2019) observam que a Educação Física Escolar vem sofrendo com a falta de interesse de participação dos estudantes, principalmente pelo uso demasiado da tecnologia. Além disso, o próprio histórico da Educação Física escolar (esportivista) compromete a motivação e o engajamento dos estudantes nas atividades propostas (Venditti Junior *et al.*, 2014). Já na Educação Infantil, o brincar é um direito de aprendizagem (Brasil, 2018). A brincadeira e a ludicidade estão presentes com maior frequência nos cotidianos das instituições de Educação Infantil, pois é o modo pelo qual as crianças aprendem, se expressam, se relacionam. Borba (2009, p. 70-71) aponta o brincar como “uma experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.”

Já em relação à afetividade, Felix e Oliveira Júnior (2022) destacam que a afetividade está ligada à cognição, assim como às emoções, ou seja, a afetividade é o modo como o sujeito pode ser afetado, positivamente ou negativamente, por fatores externos, o que influenciará na aprendizagem. Dessa forma, na relação estudante e professor é de fundamental importância o estreitamento de vínculos afetivos para despertar o interesse e a motivação dos estudantes. Partindo dessa premissa, a afetividade, além de propiciar melhor aprendizagem, pode influenciar a formação da identidade docente, visto que, os estímulos emocionais interferem nas ações dos indivíduos frente às experiências vividas no seu cotidiano e este processo contribui para a construção da identidade de todas as pessoas (Felix; Oliveira Júnior, 2022).

A identidade docente se constitui por diversos fatores: pelas experiências pessoais, pela formação inicial, pela formação continuada, pelas vivências e relações do cotidiano escolar e pelos valores atribuídos pela sociedade aos docentes (Pereira; Cavalcante, 2017). Portanto, a relação estabelecida com os estudantes e um ambiente acolhedor,

afetuoso e confortável, podem gerar influência na construção da identidade docente, assim como na sua crença de autoeficácia docente. Tendo em vista que uma das fontes de construção da autoeficácia, é a fonte efeitos fisiológicos e psicológicos, que está relacionada às influências de aspectos emocionais e fisiológicos (suor, ansiedade, tremedeira, alegria, segurança, confiança e outros).

A respeito dos saberes e conhecimentos para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, perguntamos qual ou quais abordagens teórico-metodológicas eles utilizavam nas aulas ministradas para a Educação Infantil e 11 participantes declararam não utilizar nenhuma abordagem específica, 1 participante não respondeu à questão e 5 participantes relataram abordagens diversas: Psicomotricista (P2, P11 e P16), Psicologia do desenvolvimento (P11), Sócio-interacionista (P8 e P16) e Pedagogia Histórico-Crítica (P6).

As abordagens teórico-metodológicas Psicomotricista e Desenvolvimentista apontadas como embasamento teórico da prática pedagógica pelos professores participantes (P2, P11 e P16), são abordagens que divergem das orientações dos documentos oficiais (DCNEI e BNCC) que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois consideram as crianças como “seres universais, com princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo” (Martins; Tostes; Mello, 2018, p.714) e visam preparar as crianças para aprendizagens consideradas superiores como a leitura e a escrita. Rocha, Almeida e Doña (2022) sinalizam que os trabalhos analisados sobre a produção do conhecimento da Educação Física sobre a Educação Infantil concluem possibilidades de articulação da Educação Física com outros campos de conhecimento, podendo oportunizar a construção de um subsídio teórico-metodológico para trabalhar com os pequenos como: a Pedagogia da Infância, a Cultura Corporal de Movimento, a Perspectiva Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância.

Chama atenção o quantitativo de participantes (11) que declararam não utilizar nenhuma abordagem específica. A dificuldade em compreender qual ou quais aporte(s) teórico-metodológico(s) embasam a sua prática pedagógica pode provocar no professor de Educação Física sentimento de insegurança na seleção e diversificação dos conteúdos. A falta de percepção da necessidade de organizar os tempos, espaços e materiais no planejamento, na mediação com as crianças pode afetar suas crenças de autoeficácia docente para desenvolverem as ações pedagógicas, ou seja, as crenças nas próprias capacidades para ensinar Educação Física para crianças tão pequenas.

Em relação à utilização de documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil no planejamento, 6 participantes declararam seguir a BNCC, 1 participante declarou seguir a BNCC e o Referencial Curricular do município onde atua como professora e 10 participantes declararam não utilizar nenhum documento norteador. A BNCC para a Educação Infantil não aborda claramente a Educação Física na orientação do trabalho com as crianças, visto que essa etapa da educação não organiza o currículo de maneira disciplinar. Contudo, Mello et.al (2016) focalizam o corpo/movimento e os jogos e brincadeiras como as categorias que têm maior relação entre os objetos de estudo da Educação Física e a Educação Infantil.

Além disso, a BNCC aborda questões importantes para o trabalho com os pequenos, no que diz respeito ao protagonismo infantil, à garantia de direitos de aprendizagem e à organização por campos de experiência. Apropriar-se das orientações desse documento permite ao professor melhor compreensão do universo infantil, o que favorecerá a prática pedagógica, no que diz respeito à seleção de conteúdos para o planejamento de acordo com a observação dos interesses e das necessidades das crianças e ao contexto em que estão inseridas, com vistas ao desenvolvimento integral. A forma de como mediar as situações de aprendizagem, respeitando as características do desenvolvimento infantil e as escolhas teórico-metodológicas do professor possibilitam o surgimento da autoria e do protagonismo dos pequenos. Além disso, tudo isso poderá contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias e habilidades do professor para atuar com crianças dessa etapa da educação, influenciando suas percepções de autoeficácia docente.

Ainda sobre o desenvolvimento do trabalho nessa etapa da Educação Básica, perguntamos aos participantes quais os conteúdos utilizados em suas aulas com a Educação Infantil. Destacamos que 3 participantes não souberam responder à questão, 1 ainda não atua como professor de Educação Física, mas sim como professora regente de turma de Educação Infantil, 2 participantes disseram que utilizam as habilidades psicomotoras, como coordenação, equilíbrio, lateralidade e outras e 11 participantes disseram que utilizam os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, como os jogos e as brincadeiras, as danças, as lutas e outros. A seleção de conteúdos e de propostas de práticas pedagógicas são elementos que fazem parte de fatores que podem ser afetados pelas crenças de autoeficácia docente, ou seja, professores com níveis baixos de

autoeficácia tendem a ter dificuldade na seleção de conteúdos e atividades, na motivação, na perseverança, no nível de esforço e outros (Costa; Assis, 2019).

A análise dos dados da categoria 1 – Aspectos gerais sobre a Educação Física na Educação Infantil, além de apresentar informações importantes sobre os participantes, também forneceu indícios da construção das crenças de autoeficácia docente, tema que abordaremos na próxima categoria.

#### **4.2 Categoria 2 - Autoeficácia Docente**

A segunda categoria analisada a partir de um conjunto de respostas a perguntas sobre autoeficácia docente teve como objetivo identificar as percepções de crenças de autoeficácia docente para o ensino de Educação Física na Educação Infantil. Esse conjunto foi composto por 3 perguntas: 1- o quão autoeficazes eles se sentiam para atuar com Educação Física na Educação Infantil; 2- o quão autoeficazes eles se sentiam para atuar com Educação Física na pré-escola (4-5 anos); e 3- o quão autoeficazes eles se sentiam para atuar com Educação Física na creche (2-3 anos). As respostas dos participantes foram analisadas de acordo com o referencial teórico da autoeficácia docente.

Sobre a autoeficácia docente para atuar na Educação Infantil, 7 dos 17 participantes foram diretos nas respostas e demonstraram uma percepção positiva de autoeficácia docente, como podemos observar nas falas a seguir:

Apesar de todos os desafios considero que tenho uma autoeficácia boa, entretanto por vezes algumas aulas acabam não fluindo como o esperado (P2).  
Me sinto muito capaz para atuar com a Educação Infantil (P3).

Estou atuando há cinco anos e através de cursos e formações continuadas estou ampliando minha autoeficácia. A principal forma pela qual me percebo é através de persuasão social e minhas próprias experiências (P9).

Me sinto bastante autoeficaz agora, após ter aprendido na prática do dia a dia de trabalho (P11).

Me sinto autoeficaz, conforme o tempo passa vou adquirindo mais experiência (P13).

Me sinto "suficientemente" eficaz, no sentido de me perceber capacitada e autoconfiante para atuar, porém sempre pensativa em oportunidades de ter trocas e aumentar a minha bagagem de conhecimentos para realização da minha função enquanto professora de educação física na educação infantil (P16, grifo da autora).

Bastante autoeficaz, pois já tenho alguns anos trabalhados e já dá para ter um leque de coisas que deram certo e também a maneira como fazer a aula (P17).

Outros 5 participantes não foram diretos em suas respostas, mas podemos notar em suas falas indícios de crenças positivas de autoeficácia docente, visto que se utilizam

diretamente de alguma(s) fonte(s) de autoeficácia docente (P12 e P15) ou palavras que as indicam como tranquilo, satisfatório, segura, confiante (P1, P4, P14 e P15).

Me sinto executando um trabalho satisfatório, aprendi dando aulas, acertos e erros; assistindo vídeos, observando atividades de outras professoras (P1).

Me sinto tranquilo (P4).

Acredito que é sempre necessário se atualizar, mesmo com a experiência e domínio das atividades ministradas, nunca é demais adquirir conhecimento (P12).

Acredito que me sinto mais segura para dar aula na educação infantil (P14).

Me sinto mais confiante, mas sempre com necessidade de aprender mais e sinto menos os efeitos fisiológicos (suor, tremedeira) quando tenho que auxiliar em alguma turma infantil (P15).

Três participantes (P5, P6 e P10) não foram claros em suas respostas. A percepção negativa de autoeficácia docente apareceu em 5 falas dos participantes (P7, P8), através de indícios das palavras insegurança/insegura, desafiante e ainda em demonstrações de inconstância nas atuações com os pequenos. Ela pode ser correlacionada à fonte de efeitos fisiológicos e afetivos, como podemos observar a seguir:

Apesar de sempre receber avaliações positivas sobre o trabalho que desenvolvo na educação infantil, ainda sinto que posso contribuir ainda mais para o desenvolvimento das minhas crianças (P5).

Considero uma constante curva de aprendizado (P6).

Em alguns aspectos ainda um pouco insegura, como por exemplo, no planejamento (P7).

A Educação Infantil é uma etapa de escolaridade desafiante para mim, especificamente as turmas de 2 e 3 anos. Ainda percebo insegurança quanto às intervenções pedagógicas nesta faixa etária. Por conta disso, tenho buscado formações, sugestões de práticas pedagógicas nas redes sociais, entre outras fontes de trabalho. Portanto, acredito que minha atuação como professora de Educação Física na Educação Infantil esteja baseada nas experiências vicárias (P8).

É como uma montanha russa. Uns dias, muito capacitada. Em outros é como se nada funcionasse (P10).

A autoeficácia docente diz respeito à percepção que os professores têm de sua própria habilidade de planejar, organizar e executar tarefas educacionais específicas, o que influencia diretamente seu desempenho e persistência diante de desafios (Bandura, 1997). Ser professor de Educação Física na Educação Infantil não é tarefa fácil, está para além de gostar de crianças. Exige uma gama de saberes e conhecimentos que, em muitos casos, não foram ofertados na graduação. Desta forma, a autoeficácia docente tem sido desenvolvida, principalmente, com a experiência da prática pedagógica. Neste processo, os professores vão adquirindo habilidades específicas para atuarem com os pequenos, como criatividade, ludicidade, sensibilidade, comunicação clara e objetiva, conhecimentos sobre as características de desenvolvimento e comportamento das crianças e estabelecendo vínculos afetivos.

Além disso, o professor precisa compreender que nessa etapa da educação básica, educação e cuidado são ações pedagógicas indissociáveis, ou seja, o docente precisa contemplar em seu planejamento o desenvolvimento da autonomia e do cuidado nas práticas pedagógicas. A partir desses conhecimentos específicos sobre o universo infantil, o professor poderá se sentir mais seguro e autoconfiante para a elaboração do planejamento, das estratégias e das intervenções pedagógicas. Dessa forma, as crenças de autoeficácia docente podem se apresentar de forma positiva ou negativa, de acordo com as vivências dos professores.

Quando perguntados sobre o quão autoeficazes se sentiam para atuar com crianças de 4-5 anos (Pré-escola), 12 dos 17 participantes declararam, de forma direta ou indireta, ter uma percepção positiva de crença de autoeficácia docente, como podemos observar nas falas a seguir:

Hoje me sinto muito mais eficaz. [...] Eu queria fazer dar certo. Comecei a ver vídeos e ler sobre desenvolvimento infantil e entender qual era o papel da Educação Física para os pequenos. Quando fui encontrando minha identidade dentro da escola pude me sentir eficaz. (P1)

Apesar de todos os desafios considero que tenho uma autoeficácia boa, entretanto por vezes algumas aulas acabam não fluindo como o esperado. (P2)  
Me considero muito autoeficaz. Costumo me perceber, me sentir atuando nessa faixa etária e vejo quem tenho um bom desempenho, um bom resultado no trato com essas crianças. (P3)

Considero bem, com a prática de ensino e constante estudo (P6)

Com esse público-alvo, sinto-me mais segura e tenho uma devolutiva maior por parte das crianças. É possível verificar se o planejamento está correspondendo às expectativas das crianças e ainda tenho sugestões/adaptações de brincadeiras por parte delas. (P8)

Estou confiante em continuar meus projetos e aulas, pois o aprendizado foi muito grande. (P9)

Grande parte do tempo é satisfatório e promissor. O feedback das crianças e de outros professores é sempre positivo. Muitas vezes isso "mostra" que o caminho que está sendo traçado é positivo. (P10, grifo da autora)

Me sinto bastante autoeficaz devido às experiências que tive trabalhando como estagiária e voluntária dentro da área, pois, isso me proporcionou experiência e segurança para atuar como professora dentro da faixa etária. (P11)

É uma das idades que mais gosto de trabalhar, pois eles estão em grande desenvolvimento e conseguindo realizar muitos dos objetivos propostos (P12)

Me sinto autoeficaz um pouco mais conforme o tempo passa e vou adquirindo mais experiência e buscando formações e estar em constante evolução de aprendizado. (P13)

Considero-me eficaz no sentido de conseguir planejar uma aula com intencionalidades pedagógicas adequadas às necessidades dessa faixa etária [...]. (P16)

Bastante autoeficaz, pois já tenho alguns anos trabalhados e já dá para ter um leque de coisas que deram certo e também a maneira como fazer a aula. (P17)

Apenas 5 participantes (P4, P5, P7, P14 e P15) declaram, de forma direta ou indireta, uma percepção negativa de crenças de autoeficácia docente para atuar na pré-escola, como vemos nas respostas a seguir:

As aulas são bastante produtivas, no entanto sinto que preciso de uma maior abrangência. (P4)

De 0 a 10? 5. Eu quero aprender mais para conseguir justificar teoricamente as atividades que desenvolvo em sala e fora dela. Assim que atingir esse objetivo estarei preparada. (P5)

Como é uma experiência muito recente, ainda tenho uma sensação de insegurança muito grande. Mas acredito que seja a faixa etária que tenho mais acertos. Que os planejamentos e comunicação funcionem com maior êxito. (P7)

Ainda tenho certo receio de dar aula na educação infantil, mas acredito que este "medo" pode ser resolvido com novas estratégias e atividades (já apresentadas no curso). A mente se encontra mais aberta para explorar atividades para vê-los se divertindo e aprendendo. (P14, grifo da autora)

Me sinto menos ansiosa e mais segura, porém com necessidade de experimentar mais coisas. (P15)

As crianças de 4 e 5 anos, apesar de pequenas, possuem maior autonomia e compreensão das propostas pedagógicas. São mais participativas, questionadoras, cooperam mais umas com as outras, têm um controle maior dos movimentos, sugerem outras formas de brincar e isso faz com que o professor sinta uma maior confiança na elaboração e realização das práticas pedagógicas. Para essa faixa etária, existe um repertório maior de possibilidades de jogos e brincadeiras, encontrados tanto na literatura como na internet, oferecendo ao professor um repertório maior de atividades. Por outro lado, alguns fatores como infraestrutura, falta de materiais e de experiência, geram no professor sentimentos de frustração e insegurança.

Já quando perguntados sobre o quão autoeficazes se sentiam para atuar com crianças de 2 e 3 anos (creche), 8 dos 17 participantes apresentaram uma percepção negativa de crenças de autoeficácia docente (P1, P6, P7, P8, P13, P15, P16 e P17), 3 disseram ter uma percepção positiva de crença de autoeficácia docente (P3, P11 e P12) e 6 ainda não atuaram com essa faixa etária (P2, P4, P5, P9, P10 e P14), como podemos ver a seguir:

Não me sinto eficaz para trabalhar com crianças de 3 e 2 anos. (P1)

Nunca tive experiências ministrando aulas para crianças de 2-3 anos, portanto não sei mensurar minha autoeficácia para esta faixa etária. (P2)

Também me considero muito autoeficaz. Costumo me perceber, me sentir atuando nessa faixa etária e vejo quem tenho um bom desempenho, um bom resultado no trato com essas crianças. (P3)

Acredito que minha autoeficácia seja baixa. Não tenho experiência com essa faixa etária. (P4)

Ainda não tive essa experiência, mas repito a resposta anterior. Eu tenho capacidade e vontade, só preciso estudar um pouco mais. (P5)

Considero difícil, pois requer planejamento muito e paciência (P6)

Como é uma experiência muito recente, ainda tenho uma sensação de insegurança muito grande. Ainda estou na fase de tentativa e erro nas atividades e propostas. Existe ainda uma parcela grande de frustração de maneira geral. (P7)

Com essas turmas, percebo que fico mais insegura por não saber planejar seqüências didáticas mais adequadas às características dessa faixa etária. É

nítido que a dinâmica de aula é outra... O tempo de interesse e envolvimento nas aulas é curto por parte dessas crianças, o material a ser usado em aula deve ter para cada um, pois é uma faixa etária com muita dificuldade de compartilhar (característica comum da idade mesmo). Como muitos não verbalizam efetivamente (crianças de 2 anos), necessito ter um "autocontrole" da minha ansiedade para não interferir na percepção/identificação da devolutiva dessas crianças em relação ao meu trabalho. Mesmo sendo bem pequenas, não deixam de demonstrar os seus interesses, gostos e produções... Minha ansiedade é manifestada devido à carência de "manejo" quanto ao tempo de execução das atividades planejadas, às relações entre seus pares e a mediação/intervenção dialógica (professora/crianças). Tudo isso gera muita ansiedade e insegurança em mim. (P8, grifo da autora)

Não atuo com essa idade, mas acredito que não seria um desafio tão grande após esse encontro norteador. (P9)

Por não ter vivência e experiência com essa faixa etária, acho que no início seria um pouco complicado. Mas nada que não possa ser aprendido. (P10)

Me sinto bastante autoeficaz agora após ter aprendido na prática do dia a dia de trabalho com crianças dentro da faixa etária, mas nem sempre foi assim. No início tive que buscar informações na internet, com amigos da área e também buscar capacitações para aprender a lidar com este público, pois nem mãe eu era na época! (P11)

O fato de ser mãe, me ajuda a compreender as crianças pequenas e me sentir um pouco mais segura com elas. Mas é um trabalho desafiador, pois muitas vezes não é possível realizar o que planejamos e sim fazer o que as crianças precisam no momento. (P12)

Ainda não trabalhei com 2 anos, mas os 3 anos são os mais desafiadores. Eles não costumam responder como se espera. Quando acho que gostarão, não ligam muito. Quando acho que não vão ligar muito, adoram. Tem dias em que não querem fazer muita coisa. Respeito e tento ter o olhar atento e criar estratégias, tento "plano B, C e D". Quando percebo que não vai evoluir, sempre tenho materiais e proponho que fiquem livres. (P13, grifo da autora)

Neste caso, eu me sentiria um pouco despreparada, pois não é meu público alvo na escola. (P14)

Não me sinto tão segura. (P15)

Seria o que evidenciaria meu menor nível de autoeficácia, pois por mais que eu entenda do desenvolvimento das crianças, lidar com um número significativo de bebês nesta idade me dá ansiedade pela grande possibilidade de descontrole e sensação de "falta de domínio" do grupo. (P16, grifo da autora)

Aí já não me considero muito autoeficaz não. Diria em construção pq tem dois anos que pego essa faixa etária e me causa muita ansiedade pelo retorno das atividades feitas. Quase sempre não recebo o retorno do jeito que imaginava. (P17)

Alguns fatores como a especificidade dessa faixa etária, a falta de experiência de atuação e a vulnerabilidade na formação inicial, contribuíram para uma percepção menos positiva de crença de autoeficácia docente dos participantes. Para atuar com as crianças de 2 e 3 anos há a necessidade de conhecimentos, de habilidades e de estratégias ainda mais refinadas do professor, como ser um bom observador das preferências e dos interesses das crianças, de como elas estabelecem a comunicação (muitas ainda não têm a linguagem verbal bem desenvolvida); ser um exemplo para as crianças, ou seja, brincar, dançar, realizar junto, pois elas inicialmente necessitam da imitação para se apropriar das propostas; ser um organizador de contextos, ou seja, planejar, organizar espaços, tempos

e materiais; selecionar materiais diversos e potentes para a exploração; ser acolhedor e afetivo; e auxiliar as crianças nos processos de autorregulação das suas emoções e sentimentos e no desenvolvimento da autonomia.

Sendo assim, o incentivo e o apoio de gestores e outros profissionais que atuam com as crianças e os espaços de formação continuada, que promovam a reflexão da prática pedagógica e deem suporte ao professor, podem contribuir para melhores níveis de autoeficácia docente. Na próxima categoria trataremos da análise das respostas que nos indicam qual ou quais fontes de autoeficácia constituem a autoeficácia docente dos professores, uma vez que podem ser influenciadas por uma ou mais fontes.

### **4.3 Fontes de Autoeficácia**

Nesta categoria analisamos a influência das fontes de autoeficácia na percepção dos professores sobre suas capacidades para ensinar Educação Física na primeira etapa da Educação Básica. Os participantes foram questionados sobre qual das 4 fontes (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e efeitos fisiológicos e afetivos) consideravam a mais potente para desenvolver a autoeficácia para ensinar conteúdos da Educação Física na Educação Infantil. A fonte experiência direta foi apontada por 16 dos 17 participantes como a mais potente e apenas 1 participante indicou a experiência vicária como a fonte mais potente. Selecionamos algumas falas que indicam a fonte experiência direta como a mais potente:

A experiência direta. Tentar, errar, acertar e a partir daí desenvolver estratégias para continuar a executar e/ou melhorar as minhas aulas (P5).

A experiência direta. As experiências do dia a dia fazem com que possa entender melhor a criança, do que gosta, como gosta e qual a melhor maneira de realizar as atividades diárias (P10).

Acredito que a fonte principal seja a experiência direta, pois com a experiência e sucesso é possível realizar variações de algo que já pratiquei, me sentindo segura para realizar as atividades (P12).

Bandura (1997) aponta a experiência direta como a principal fonte de construção de crenças de autoeficácia. O sucesso recorrente alcançado em atividades têm influência em altos níveis de autoeficácia, assim como fracassos frequentes geram percepções mais baixas de níveis de autoeficácia. Dessa forma, as experiências vividas com as crianças no cotidiano das instituições de Educação infantil podem gerar, inicialmente, no professor dificuldades na prática pedagógica e afetar sua percepção de capacidade para ensinar a crianças pequenas, porém com o passar do tempo os professores vão entendendo e conhecendo mais sobre as crianças e suas características, aprendendo a criar novas

estratégias e habilidades e a autorregular suas emoções, favorecendo assim melhores níveis de percepção de autoeficácia docente.

Para Tardiff e Raymond (2000), a experiência adquirida com a prática docente é determinante na aquisição do sentimento de competência e de estruturação da prática. Essas competências formam uma base na qual os saberes profissionais dos docentes são edificados ao longo da carreira. Os autores, Tardiff e Raymond (2000, p.398), afirmam ainda que “a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando.”

Perguntamos também aos participantes qual das 4 fontes (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e efeitos fisiológicos e afetivos) consideravam a menos potente para desenvolver a autoeficácia para ensinar conteúdos da Educação Física na Educação Infantil. 5 dos 17 participantes (P1, P2, P6, P12 e P16) apontaram a fonte experiência vicária como a menos potente, 3 (P3, P4 e P8) responderam que era a fonte efeitos fisiológicos e afetivos, 2 (P5 e P7) indicaram a persuasão social como a menos potente e 7 participantes (P9, P10, P11, P13, P14, P15 e P17) não responderam à questão.

A fonte experiência vicária, apontada como menos potente para desenvolver a autoeficácia para ensinar conteúdos da Educação Física na Educação infantil, está relacionada à possibilidade de professores poderem aprender observando colegas experientes ou participando de formação continuada. Bandura (1997) aponta que essa fonte de autoeficácia pode ser favorável a professores com pouca experiência na prática pedagógica. Ao observar práticas de ensino bem-sucedidas, eles podem adquirir novas estratégias pedagógicas e técnicas eficazes. Na Educação Infantil, os professores precisam desenvolver a sensibilidade, a ludicidade, a criatividade e conhecimentos específicos para atuação com as crianças. Logo, a fonte de experiência vicária pode interferir na percepção de autoeficácia docente, por meio da revisitação das experiências observadas e reflexão sobre como aplicar ou adaptar essas práticas no seu próprio contexto.

A fonte persuasão social foi citada por 2 participantes como a menos potente no desenvolvimento de crenças de autoeficácia, se refere ao processo pelo qual uma pessoa é influenciada por outros para adotar ou modificar suas crenças, atitudes ou seus comportamentos. No contexto da educação e do desenvolvimento profissional de professores, a persuasão social pode desempenhar um papel significativo na formação e no reforço das crenças de autoeficácia docente. Esta fonte corresponde às influências dos

incentivos e dos *feedbacks* que os professores recebem de outros professores, da gestão escolar, das crianças e das famílias.

Estudos de Hand e Stuart (2012) apontaram que *feedbacks* positivos encorajaram os participantes, enquanto os *feedbacks* negativos abalaram o julgamento de crenças de autoeficácia. Portanto, estabelecer parcerias com os demais profissionais, uma boa relação com a gestão escolar e estreitar os laços com as famílias é fundamental para a construção de um clima favorável de trabalho, que pode promover a persuasão social de maneira positiva, pois os educadores podem criar um ambiente de apoio que nutre e fortalece as crenças de autoeficácia docente, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional e o sucesso na prática pedagógica.

Os participantes foram perguntados ainda sobre como se sentiam durante a prática pedagógica com as crianças e puderam destacar mais de um sentimento. De forma positiva, 10 responderam alegres, 8 seguros, 6 tranquilos e 2 realizados. De forma negativa, 6 responderam ansiosos, 3 inseguros, 1 frustrado e 1 tenso. Além disso, nas respostas em geral dos participantes, a segunda fonte mais citada pelos participantes (P1, P2, P4, P7, P8, P14, P15, P16, P17), foi efeitos fisiológicos e afetivos, que correspondem aos efeitos positivos e negativos sobre os sentimentos e as emoções (alegria, ansiedade, tranquilidade, medo, insegurança e outros) e os efeitos fisiológicos (tremedeira, suor, coração acelerado, cansaço e outros). Destacamos algumas falas dos participantes a seguir:

Me sinto um pouco insegura por ainda não ter a capacidade de solucionar problemas a curto prazo, isso me afeta emocionalmente (P7)  
Sinto insegurança quanto às intervenções pedagógicas (P8)  
Acredito que me sinto mais segura para dar aula na Educação Infantil (P14)  
Me sinto mais confiante, sinto menos os efeitos fisiológicos como suor e tremedeira (P15)

Os efeitos fisiológicos e afetivos podem interferir na crença do professor em acreditar que pode realizar determinada tarefa. Para professores de Educação Física na Educação Infantil, efeitos como a ansiedade, o estresse, a frustração e a insegurança podem comprometer não só crenças de autoeficácia do professor como também a aprendizagem das crianças. Uma baixa percepção de autoeficácia docente pode interferir na mediação e na interação com as crianças, no gerenciamento dos comportamentos infantis, no planejamento e na escolha das propostas adequadas à faixa etária, o que pode causar um ambiente inseguro para as crianças e de insatisfação para o professor.

Entretanto, professores com uma percepção positiva de crença de autoeficácia são mais propensos a ter melhores resultados com as crianças tanto em relação à aprendizagem quanto à interação, promovendo um ambiente seguro e encorajador para os pequenos. Também tendem a ser mais motivados, a ter maior satisfação nas ações docentes, a ter resiliência para solucionar problemas, lidando melhor com as adversidades e buscando novas estratégias.

Silva, Assis e Iacochite (2010) apontam que, em professores iniciantes, os efeitos fisiológicos e emocionais tendem a ter grande influência nas crenças de autoeficácia, devido ao impacto da realidade. Este fator relaciona-se aos participantes desta pesquisa, tendo em vista que a média de tempo de atuação na Educação Infantil é de 5 anos.

Costa e Assis (2019) destacam que as crenças de autoeficácia variam de acordo com as vivências dos indivíduos e que as mesmas sofrem influência de mais de uma fonte. Dessa forma, podemos observar, a partir das falas dos participantes, de quais as fontes de autoeficácia acreditam receber mais influência e menos influência na percepção de autoeficácia docente e, a partir desse contexto, propor ações para aperfeiçoar a prática pedagógica. Considerando que a fonte experiência vicária, é uma das que tem muito a contribuir para a construção de uma percepção positiva de autoeficácia, a categoria a seguir analisou as respostas dos professores sobre suas crenças após a formação continuada promovida para esta pesquisa, assim como a avaliação.

#### **4.4 Formação Continuada**

Esta categoria buscou analisar o potencial que a formação continuada tem para fomentar crenças de autoeficácia docente para o ensino de Educação Física na Educação Infantil, a partir das respostas dos participantes. Sobre o conceito de autoeficácia e as respectivas fontes de construção, perguntamos aos participantes o quão autoeficazes se consideravam para aplicar os conteúdos apresentados no curso. 1 participante (P7) declarou que ainda se sentia insegura, devido ao pouco tempo de experiência (1 ano) nesta etapa da educação, porém acredita que “com a participação em formações continuadas essa questão melhora” e 16 participantes responderam se sentir mais autoeficazes e seguros. Evidenciamos as falas dos participantes P2, P4, P6, P11, P12 e P16:

Me sinto mais confiante e mais autoeficaz (P2).

Me sinto muito mais autoconfiante e menos ansioso (P4).

Me considero mais preparada para atuar com a Educação Infantil do que antes do curso (P6).

Me sinto bem mais autoeficaz (P11).

Me considero pronta para aplicar os conteúdos e com muito mais segurança e autonomia (P12).  
Minha avaliação de autoeficácia aumentou consideravelmente (P16).

A formação continuada proporciona oportunidades para os professores aprimorarem suas habilidades pedagógicas. Ao adquirir novas estratégias e métodos de ensino, os professores se sentem mais competentes e capazes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, fortalecendo suas crenças de autoeficácia. Além do mais, é um espaço de conhecimento atualizado, com trocas de experiência e apoio, que pode contribuir para a confiança dos professores em sua eficácia como educadores e de reflexão sobre a prática pedagógica, em que os docentes são encorajados a analisar suas experiências, identificar áreas de melhoria e estabelecer metas para o desenvolvimento profissional.

Esse processo reflexivo pode contribuir para a construção de crenças positivas sobre a própria eficácia. Iaochite *et al.* (2018) destacam a importância dos cursos de formação continuada que oferecem práticas pedagógicas, observação de outros professores, oportunidade de reflexão sobre a prática e as suas ações docentes, na constituição de crenças de autoeficácia.

Outro ponto importante a se destacar são as considerações dos participantes sobre o curso de extensão, como podemos observar por meio das falas dos participantes P8, P9, P10, P11, P13, P16 e P17:

Dentre vários momentos de relevância ao longo do curso, uma me chamou mais atenção: “Foco do olhar nas potências e não apenas nas faltas.” Acredito ser um exercício diário do nosso olhar, enquanto sujeitos críticos e produtores de cultura (P8).

O curso foi excepcional. A troca de experiências é um impulsionador e motivador para mim. Além de ter despertado minha criatividade de uma maneira muito legal, estive em um ambiente onde me senti acolhida e aprendi novas atividades e maneiras de ajudar as crianças a se descobrirem e descobrirem o mundo através da brincadeira (P9).

O curso serviu para abrir novos horizontes e criar novas possibilidades no dia a dia (P10).

O curso promoveu a confirmação de que o trabalho que executo está de acordo com as exigências atuais e a aquisição de novos conhecimentos para expandir o meu olhar para novos conteúdos e atividades. Além de ressignificar conhecimentos prévios (P11).

Me identifiquei com a didática e com as práticas (P13).

A troca entre os pares e a dimensão teórico/prática dos conhecimentos dados no curso foram fundamentais para me sentir autoeficaz. A clareza e didática da professora Fernanda foram imprescindíveis também (P16).

Foi muito boa a troca! Foi muito bom esse encontro, eu estava numa semana bem ruim, muito desanimada com minhas práticas devido à falta de estrutura e material sempre constantes. Ser criativo por muito tempo estafa. Ao fazer o curso me identifiquei com outras pessoas com a mesma dificuldade e força de vontade e isso me deu forças e motivação para continuar (P17).

As considerações dos participantes sobre a formação continuada demonstram que a experiência nos afeta de forma singular, assim como aponta Larrosa (2002, p.21) quando diz que “a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca.” O autor destaca que cada indivíduo passará pela experiência de forma subjetiva e que ela é exterior ao sujeito, mas que o atravessa, o afeta e o transforma. Dessa forma, ao estarem abertos à participação na formação, os cursistas puderam sentir, refletir e transformar seus saberes e conhecimentos acerca da Educação Física na Educação Infantil.

Com base nas vivências do curso de extensão, os participantes demonstraram que a formação continuada desempenhou um papel positivo no fomento das crenças de autoeficácia docente, proporcionando oportunidades para crescimento profissional, desenvolvimento de habilidades, feedback construtivo e um ambiente de apoio que validou e reforçou a eficácia dos professores em suas práticas pedagógicas.

Em relação à avaliação do curso quanto ao conteúdo, ao formato e à metodologia proposta, solicitamos que os participantes apontassem pontos positivos e negativos. Apenas 2 participantes (P10 e P13) apontaram pontos negativos. P10 gostaria de mais práticas e P13 mais tempo de formação. Os demais participantes avaliaram positivamente o curso, como podemos observar nas falas a seguir:

O curso foi ótimo! Particularmente me fez confirmar o quanto eu quero me aprofundar mais e mais nessa área. As práticas, músicas a professora incrível!!!! (P3).

Conteúdo de acordo com os objetivos da proposta, formato acessível, metodologia coerente (P6).

O curso teve um formato equilibrado, alinhando e contextualizando questões teóricas e práticas sobre o tema. As sugestões práticas foram excelentes. Embasamento teórico para elaboração do curso foi um ponto importante. Também foi bem objetivo nas propostas. No momento não consigo pontuar pontos negativos (P7).

Excelente! Contudo acredito que poderia ser mais prático. Porém tudo que foi passado foi extremamente construtivo e agregador (P10).

Achei o curso bem elaborado, trazendo a prática e vivência do dia a dia, para realizar novas e adaptações nas atividades. Conteúdo teórico, de forma clara e objetivo (P12).

Ponto positivo foi aliar a teoria com a prática; forma como o conteúdo foi administrado é passado para nós; vivências interessantes e atuais. Ponto negativo, pouco tempo de curso (P13).

Este curso desbloqueou algumas dificuldades que eu tinha com relação à educação infantil, aumentou meu repertório e me ajudou a trabalhar a criatividade, tornando meu planejamento mais flexível e divertido para as crianças (P14).

A partir das considerações dos participantes nota-se que o curso de extensão atendeu tanto aos objetivos quanto às expectativas esperadas, contribuindo de forma significativa para um ensino da Educação Física na Educação Infantil que respeite os

interesses e necessidades das crianças e valorize seus saberes e conhecimentos. Assim como fomentou uma percepção mais positiva de autoeficácia docente, favorecendo que o professor tenha mais segurança para atuar com crianças pequenas e conhecimento acerca do universo infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo geral analisar o potencial da formação continuada, com ênfase na problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil, para fomentar crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nessa etapa. Essa demanda surgiu a partir das minhas vivências, como professora e coordenadora de Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Macaé, estado do Rio de Janeiro.

Na docência senti que a formação inicial não me preparou para atuar com crianças tão pequenas e na coordenação percebi a escassez de estudos sobre a prática pedagógica de Educação Física na Educação Infantil e ainda, como era importante me apropriar dos conhecimentos pedagógicos sobre o universo infantil. Este sentimento não era isolado, estudos na área já apontavam esta carência de trabalhos científicos que pudessem auxiliar a prática pedagógica de professores de Educação Física para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Além disso, também pude perceber por meio dos relatos dos professores de Educação Física da rede de Macaé durante os encontros de formação continuada e do acompanhamento pedagógico dos mesmos nas unidades escolares.

Dessa forma, busquei na formação continuada o meu aperfeiçoamento como docente e como coordenadora. Venho compartilhando minhas experiências com professores de Educação Física de diversos municípios que atuam na Educação Infantil, com o intuito de contribuir com uma prática pedagógica de Educação Física que respeite aos interesses e às necessidades das crianças, que valorize os saberes e conhecimentos dos pequenos, que organize as propostas tendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores e que conheça as características do desenvolvimento e do universo infantil.

Para esta pesquisa, elaboramos um ciclo de formação continuada, por meio de um curso de extensão, com vistas à problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil e ao planejamento de práticas pedagógicas que aproximem a Educação Física às especificidades, interesses e necessidades das crianças. O curso de extensão contou como uma carga horária de 20 horas e ocorreu de forma semipresencial, ou seja, 14 horas presenciais e 6 horas de leitura complementar de trabalhos científicos postados na Plataforma *Moodle*.

Tivemos 108 intenções de inscrições, porém devido ao espaço, o número de vagas era para 50 participantes. O curto tempo entre a devolutiva de seleção da inscrição e o envio de documentos cadastrais para efetivação da inscrição pode ter contribuído para o

total de 28 inscritos. Além disso, disponibilizar 2 sábados integrais para participação do curso de extensão também pode ter influenciado no número final de participantes da pesquisa, que foi de 17 participantes. Como ponto positivo podemos destacar a dedicação e participação efetiva dos professores presentes nestes 2 dias de curso.

No primeiro encontro, os participantes foram informados sobre a pesquisa e autorizaram sua participação. A pesquisadora explicou sobre a temática do estudo e seus objetivos. Para a coleta de dados, os participantes responderam a 3 questionários. O primeiro questionário – Caracterização dos participantes – teve como intuito conhecer o público-alvo e levantar os conhecimentos prévios sobre as práticas docentes nesta etapa da educação. Por meio dessas perguntas pudemos perceber que a formação inicial não promoveu suporte necessário aos participantes para atuarem com crianças pequenas, corroborando os estudos de Sayão (1999), Ayoub (2001), Gomes (2015), Farias et al. (2019). Isso pode ter colaborado para a dificuldade dos participantes em definirem qual/quais aporte(s) teórico-metodológico(s) norteiam a prática pedagógica.

A escolha teórico-metodológica implicará no desenvolvimento ou não de propostas que articulem a especificidade da Educação Física à especificidade da Educação Infantil, ou seja, que favoreçam o protagonismo infantil, que garantam os direitos de aprendizagem das crianças, que promovam o desenvolvimento integral e que auxiliem na aquisição da autonomia. O professor que desconhece a teoria que embasa a sua prática pode gerar práticas pedagógicas mecanizadas, que não favoreçam a participação efetiva das crianças, que demandam muito tempo de espera e que tenham foco apenas nos aspectos psicomotores, deixando de explorar a potencialidade das diversas linguagens envolvidas nas propostas.

O segundo questionário – Autoeficácia Docente Parte 1 - teve como objetivo identificar as crenças de autoeficácia para o ensino de conteúdos de Educação Física na Educação Infantil. Acreditamos que pelo pouco tempo de explanação e contato com este conteúdo específico (autoeficácia docente) alguns participantes tiveram dificuldade na elaboração das respostas, não sendo diretos. Ou seja, não especificando sua percepção de autoeficácia docente de forma positiva ou negativa. Contudo, as respostas nos deram indícios dessa percepção de autoeficácia docente por meio de termos utilizados como insegurança, tranquilo, confiante e outros.

Neste sentido, as respostas dos participantes indicaram uma percepção positiva de crença de autoeficácia docente para atuar com crianças da pré-escola (pré-escola) e uma

percepção negativa para atuar com crianças da creche (2-3 anos). Esse fato pode-se dar devido a fatores como conhecer a especificidade desta faixa etária, não ter experiência de atuação com crianças tão pequenas e não ter tido subsídios na formação inicial para desenvolver o trabalho na Educação Infantil, o qual requer a necessidade de conhecimentos, de habilidades e de estratégias ainda mais refinadas do professor.

O terceiro questionário – Autoeficácia Docente Parte 2 - teve como objetivo observar o quanto as orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil durante processo de formação continuada fomentaram as crenças de autoeficácia docente dos participantes para atuar nesta etapa da Educação Básica e avaliar o curso de extensão. A fonte de autoeficácia experiência direta foi citada como a fonte mais potente na construção de crenças de autoeficácia docente, corroborando os estudos de Bandura (1999), Iaochite (2007) e Ramos *et al.* (2017) e ainda os estudos de Sayão (1999), Gomes (2015) e Farias *et al.* (2019) que apontam que os professores de Educação Física têm constituído seus saberes e fazeres docentes na sua própria prática.

Em relação à fonte menos potente para construção de crenças de autoeficácia docente, um número grande de participantes (7) não respondeu à questão. Desta forma, a fonte experiência vicária foi citada como a menos potente entre 5 dos 10 participantes que responderam à pergunta, o que parece contraditório pelas respostas dadas ao longo dos questionários. Segundo eles, assistir a vídeos do *YouTube* é um dos meios utilizados para aprimoramento da prática pedagógica. Quando perguntados sobre a busca de auxílio na formação continuada para atuação com a Educação Infantil, apenas 4 participantes relataram não ter participado de nenhum tipo de formação continuada. Os participantes, em geral, apontaram que a formação continuada, promovida por meio do curso de extensão impactou positivamente as suas percepções de autoeficácia docente. Acreditamos que o pouco contato com os conhecimentos sobre a autoeficácia docente e suas fontes de constituição podem ter contribuído para este tipo de contradição ter ocorrido.

A avaliação do curso de extensão quanto à metodologia e conteúdo foi positiva. Minha experiência, tanto como docente da Educação Infantil quanto formadora, contribuiu para que teoria e prática se entrelaçassem, permitindo aos participantes compreenderem como colocar em prática o que os documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil determinam.

Consideramos a necessidade de outros estudos sobre a autoeficácia docente no contexto da Educação Infantil com o intuito de identificar e de conhecer as crenças de autoeficácia de professores de Educação Física. Isso auxiliaria a potencialização das fontes de autoeficácia mais evidentes e fomentaria as fontes de autoeficácia menos evidentes para, assim, pensarmos nesses fatores com vistas à elaboração de formações continuadas, contribuindo, assim, com o ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Nayani Vitória Ribeiro; MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. O PNE e a formação continuada de professores de Educação Física para atuação na Educação Infantil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 01-27, 2022.

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

AMPARO, Flávia V. S.; SANT'ANNA, Neide F. P.; RODRIGUES, Vera Maria F. Dos primórdios do império à consolidação da pesquisa científica no séc. XXI. Um breve histórico do CPEI e da criação do Programa de Residência Docente (PRD) e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. *In: SILVA, Edgar Miranda da.; VILELA, Carolina Lima (orgs.). MPPEB 10 anos: tecendo memórias da constituição do Mestrado Profissional de educadores(as)*. São Paulo: Pragmatha, 2023.

ASSIS, Lívia Carvalho. **Por uma perspectiva pedagógica para a intervenção da Educação Física com a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ASSIS, Lívia Carvalho *et al.* Jogo e protagonismo da criança na Educação Infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 95-116, 2015.

ARENHART, Deise. A linguagem do corpo na Educação Infantil: sentidos e modos de ser corpo pelas crianças. *In: Patrícia Corsino; Maria Fernanda R. Nunes. (org.). Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da Educação Infantil*. 1ed. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 59-74.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

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

BANDURA, Albert; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Marizeth; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina. Por dentro da autoeficácia: em estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 12, 2010.

BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: Corsino, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORRÉ, Leila Maria; REVERDITO, Riller Silva. Educação Física na Educação Infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 33, n. 1, p. 95-118, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão final, 2017**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3\\_BNCC-Final\\_Infantil.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf) >. Acesso em: 08 de março de 2022.

BRASIL. Resolução do CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, p. 77-101, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação Física na Educação Infantil: reflexão sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 2, p. 09-21, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre “a hora da Educação Física”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 12, p. 01-07, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, 2016.

BZUNECK, José A. **As crenças de autoeficácia dos professores: leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPES/SES. Portaria Conjunta n.º 1 de 8 de novembro de 2023, que dispõe sobre o **Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG)**. Ministério da Educação, 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>. Acesso em: 27 de março de 2022.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 01/2021 – PROPGPEC**. Disponível em: [https://dhui.cp2.g12.br/dhui\\_arquivos/ano\\_2021/certame\\_0304/oferta\\_0344/Edital\\_MP\\_PEB\\_2021.pdf](https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2021/certame_0304/oferta_0344/Edital_MP_PEB_2021.pdf). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. **Salto para o Futuro**, v. 1, p. 12-24, 2003.

CORSINO, Patrícia. Pensando os princípios éticos, políticos e estéticos na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, v. 1, p. 01-02, 2005.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

COSTA, Elis Regina; ASSIS, Maria Paulina. Crenças de autoeficácia na educação: revisão sistemática do período 2007-2017. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n.4, p. 1909-1929, 2019.

COSTA FILHO, Roraima A.; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Desenvolvimento da capacidade de ensinar durante o PIBID na área de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020.

COSTA FILHO, Roraima A.; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. **Revista Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemática**, v. 23, n. 1, p. 16-34, 2021.

FARIAS, Uriá de Siqueira *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.25, 2019.

FARIAS, Uriá de Siqueira *et al.* Educação Física escolar na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.24, 2021.

FERNANDES, Mayra M.; COSTA FILHO, Roraima A.; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física em contextos de inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, 2019.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de O. **Crenças de Eficácia no contexto de ensino**. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

- FERNANDEZ, Ana Patrícia *et al.* Crenças de Eficácia de Professores e Variáveis do Contexto de Ensino. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020.
- FÉLIX, Larissa da S.; OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo M. A influência da afetividade na Educação Infantil e o olhar docente. **Revista de Psicologia**, v. 16, n. 64, p. 25-37, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. Editora Moderna, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil: um manuscrito sobre a formação de professores**. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- HAND, Karen E.; STUART, Moira E. Early career physical education teacher efficacy. **Journal of Case Studies in Education**, Jacksonville, v. 4, p. 1-11, 2012.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* **Teoria Social Cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática**. São Paulo: CREF4/SP, 2018.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.45-54, 2016.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves. Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: resultados de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, v. 7, n. 1, p. 77-95, 2014.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Autoeficácia de docentes de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

- KRAMER, Sônia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.
- KUHN, Filipy *et al.* A produção de conhecimento científico sobre a autoeficácia docente: um estudo de revisão no campo da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Paraná, v. 17, n. 1, p. 179-187, 2019.
- LACERDA,, Cristiane G.; COSTA, Martha B. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012.
- LORENZETTO, Luiz Alberto. A coragem de brincar. **Motriz**, v. 7, n.1, p. 53-56, 2001.
- MARQUES, Jorge; MARTINS, Aira Suzana R.; MATTOS, Francisco R. P. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: histórico e perspectivas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.13, n. 25, p. 43-52, 2020.
- MARTINS, Rodrigo L. D. R.; TRINDADE, Luísa H.; MELLO, André da S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 35, p. 67-79, 2021.
- MARTINS. Rodrigo L. D. R.; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n.15, p. 160-172, 2019.
- MARTINS, Rodrigo L. D. R.; BARBOSA, Raquel F. M.; MELLO, André da S. Educação Física e Educação Infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 135-155, 2018.
- MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
- MELLO, André da Silva *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.
- MELLO, André da Silva *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MELLO, André da Silva *et al.* Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para a produção de conhecimentos. **Motrivivência**, v.27, n.45, p. 28-43, 2015.
- MELLO, André da Silva *et al.* Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, 2014.

MINEIRO, Márcia, SILVA; Mara A. A.; FERREIRA, Lúcia G. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 3, p. 201–218, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Formação de professores e formação docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 08 de março de 2022.

NÓVOA, António. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. (Colaboração Yara Alvim).

NUNES, Karen V. O.; POULSEN, Fernanda F.; DUEK, Viviane P. Aspectos curriculares da formação em Educação Física para docência na Educação Infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 107-124, 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Site de monitoramento das Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, 2020**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

PEREIRA, Mônica de Lima; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Construção da identidade docente de professores de Educação Física: uma revisão de literatura**. *In*: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. IFRN, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

QUARANTA, Silvia C.; FRANCO, Maria Amélia R. S.; BETTI, Mauro. Ensino da Educação Física na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; DOÑA, Alberto Moreno. A produção de conhecimento da Educação Física sobre Educação Infantil como tema de pesquisa. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 2, 2021.

SANTOS, Josivana Pontes dos. *et al.* Fatores associados a não participação nas aulas de Educação Física escolar em adolescentes. **J. Phys. Educ**, v. 30, 2019.

SANTOS, Acácia Aparecida A.; INÁCIO, Amanda Lays M. Mensuração de crenças de autoeficácia docente: revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 3, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221-238, 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivência**, Florianópolis, n. 17, p. 147-158, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 5, p. 01-07, 2002.

SILVA, Afonsa Janaína *et al.* Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, 2010.

SILVA, Jamille Gabriela C.; RAMOS, Maély F. H.; PEREIRA, Érika Cristina de C. S. Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil. **Revista Cocar**, Pará, n. 7, p. 08-25, 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n, 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORISU, Edmilson M.; FERREIRA, Ana Cristina. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciência & Cognição**, v. 14, n.3, p. 168-177, 2009.

TRIGO, Carla Verônica C.; SALVADOR, Marco Antonio S. **Dança Criança!:** o protagonismo infantil em ação. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020.

TSCHANNEN-MORAN, M. *et al.* Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, p. 202-248, 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedentes of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

USHER, Ellen L.; PAJARES, Frank. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 4, p. 751-796, 2009.

VAZ, Alexandre Fernandez. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 47-56, set. 2018.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens *et al.* **As crenças de autoeficácia docente do profissional de Educação Física na perspectiva inclusiva:** dimensões teóricas e aplicadas na formação profissional. *In:* II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP, 2014.

ZANOTTO, Luana. Educação Física na Educação Infantil: normativos e o trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 183-197, 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este formulário foi desenvolvido para obter informações gerais sobre você e sua atividade docente. Para respondê-lo leve em consideração sua realidade atual como Professor (a) de Educação Física da Educação Infantil e a instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos sua colaboração!

1) Seu nome: \_\_\_\_\_

2) Seu e-mail: \_\_\_\_\_

3) Sua idade: \_\_\_\_\_

4) Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Prefiro não informar

5) Tipo de instituição onde atua como docente (marque mais de uma se for o caso):

( ) Pública

( ) Privada

6) Que curso(s) de graduação você concluiu?

Graduação 1 \_\_\_\_\_

Graduação 2 \_\_\_\_\_

Graduação 3 \_\_\_\_\_

7) Tipo de instituição que cursou a graduação:

( ) Pública

( ) Privada

8) Ano de conclusão da graduação/licenciatura: \_\_\_\_\_

9) Curso de pós-graduação concluído (marque mais de uma opção se for o caso):

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-Doutorado

Não tenho pós-graduação

10) Tempo que atua como professor (a) da Educação Infantil: \_\_\_\_\_

11) No seu curso de graduação você teve disciplinas que tratavam da Educação Física na Educação Infantil? (Caso sim, liste-as):

Não

Sim. \_\_\_\_\_

12) Porque você escolheu atuar com a Educação Infantil? Conte-nos um pouco sobre sua trajetória com os pequenos.

13) Você buscou auxílio de formações continuadas para atuar com a EI?

Nunca busquei formação continuada em Educação Infantil

Cursos de extensão

Formação em serviço

Workshop

Especialização

Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

14) Você utiliza uma ou mais abordagens teórico-metodológicas específicas em suas aulas para a Educação Infantil?

Não utilizo nenhuma teórico-metodológica específicas

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_

15) Você utiliza algum documento norteador do trabalho da Educação Infantil no seu planejamento? Caso sim, qual?

Não utilizo nenhum documento norteador do trabalho da Educação Infantil no meu planejamento

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_

16) Quais os conteúdos você utiliza em suas aulas?

## APÊNDICE B – AUTOEFICÁCIA DOCENTE – Parte 1

1. E-mail: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino

Feminino

Prefiro não informar

A autoeficácia é a percepção que se tem sobre a própria capacidade de realizar determinadas ações para atingir algum objetivo em uma área específica e é construída a partir de 4 fontes: a experiência de domínio direta (aquilo que você já fez e teve sucesso ou percebeu como uma experiência positiva), as experiências vicárias (o que você aprendeu a partir da observação de outras pessoas realizando a tarefa), a persuasão social (as falas de incentivo que você recebe, ou as avaliações – positivas ou não – a respeito dos resultados de uma tarefa que você realizou) e os efeitos fisiológicos e psicológicos (as alterações que você percebe quando vai realizar/está realizando uma tarefa: suor, coração acelerado, ansiedade...). A partir do que você compreendeu sobre autoeficácia responda as questões abaixo:

3. O quão você autoeficaz você se sente para atuar com Educação Física na Educação Infantil?

4. Considerando a sua autoeficácia para atuar na Educação Infantil, qual/quais das 4 fontes de autoeficácia você considera MENOS frequente e qual das 4 fontes de autoeficácia você considera MAIS frequente no cotidiano da sua prática?

MENOS

MAIS

Experiência de domínio direta

Experiências vicárias

Persuasão social

Efeitos fisiológicos e psicológicos

5. Qual das 4 fontes você considera a mais potente para desenvolver a sua autoeficácia para ensinar conteúdos da Educação Física da Educação Infantil (indique apenas uma!)? Porque você considera essa fonte a mais potente?

6. O quão autoeficaz você se considera para atuar com crianças pequenas (4-5 anos) nas suas aulas de Educação Física? Fale-nos um pouco sobre isso.
7. O quão autoeficaz você se considera para atuar com crianças bem pequenas (3-2 anos) nas suas aulas de Educação Física? Fale-nos um pouco sobre isso
8. Como você se sente durante a sua prática pedagógica com as crianças? Pode marcar mais de uma opção.
  - ( ) Ansioso
  - ( ) Coração acelerado
  - ( ) Inseguro
  - ( ) Mãos suadas
  - ( ) Tranquilo
  - ( ) Alegre
  - ( ) Seguro
  - ( ) Outras. Especifique: \_\_\_\_\_
9. Considerando o conceito de autoeficácia e as respectivas fontes de construção, o quão autoeficaz você se considera para aplicar os conteúdos apresentados na aula de hoje (02/09/2023)? Conte-nos um pouco sobre as reflexões que fez sobre o assunto.

**APÊNDICE C – AUTOEFICÁCIA DOCENTE – Parte 2**

1. E-mail: \_\_\_\_\_
2. Sexo:
  - ( ) Masculino
  - ( ) Feminino
  - ( ) Prefiro não informar
3. Considerando o conceito de autoeficácia e as respectivas fontes de construção, o quão autoeficaz você se considera para aplicar os conteúdos apresentados na aula de hoje (16/09/2023)? Conte-nos um pouco sobre as reflexões que fez sobre o assunto.
4. Com base nas vivências ao longo de todo o curso, como você avalia a importância da formação continuada na construção de crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil?
5. Avalie o curso “Práticas Pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil” em relação ao conteúdo, ao formato e à metodologia de ensino proposta. Fale sobre positivos, negativos e aspectos que não são nem positivos nem negativos, mas que merecem destaque.

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada A Autoeficácia de Professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Emergentes da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é analisar o potencial de aplicabilidade de um e-book com orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil para fomentar as crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nesta etapa da Educação Básica.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: participar de um curso de extensão de 20h voltado à formação continuada de professores de Educação Física da Educação Infantil e responder um questionário on-line sobre seu perfil profissional e sua percepção de autoeficácia docente. Os registros sobre a pesquisa também poderão ser feitos através de gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode ter algum nível de incômodo ou dificuldade para acessar o formulário on-line e preenchê-lo, o que pode causar um certo cansaço ou estresse. O curso de extensão pode gerar cansaço e provocar algum tipo de lembrança desconfortável. Para minimizar estas possíveis dificuldades, a pesquisadora se compromete a manter-se atenta aos sinais de desconforto dos participantes e se coloca à disposição para prestar esclarecimentos sobre o acesso ao questionário e ao curso de extensão, além de dirimir dúvidas a respeito deles, seja por contato telefônico ou por e-mail, pessoais. O participante pode acessar os dados da pesquisa em qualquer tempo, caso assim o deseje e será respeitado em seus valores, hábitos e costumes. A pesquisa não traz benefícios diretos aos participantes, mas, por outro lado, pode contribuir para o aprimoramento da formação continuada de professores de Educação Física da Educação Infantil.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Fernanda Ferreira Reis pelo telefone (021) 99206-7861 ou pelo e-mail [mandareisef@gmail.com](mailto:mandareisef@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

## **CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, Fernanda Ferreira Reis, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------



COLÉGIO PEDRO II



**ANEXO A – PARECER DO CEP**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Autoeficácia de Professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil

**Pesquisador:** FERNANDA FERREIRA REIS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66588422.4.0000.9047

**Instituição Proponente:** Colégio Pedro II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.880.618

**Apresentação do Projeto:**

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2029644.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 28/12/2022).

**INTRODUÇÃO:**

A Educação Física vem ganhando cada vez mais espaço na Educação Infantil e nas produções acadêmicas, como destacam os estudos de Rocha, Almeida e Doña (2021) ao analisarem a produção sobre a Educação Física na Educação Infantil e buscarem uma compreensão dos modos como essas produções tem sido analisadas. Como resultados das pesquisas analisadas, os autores indicam que no período de 1979 a 2018, os referenciais teóricos predominantes nas discussões são do campo da Psicologia e do Desenvolvimento/Comportamento Motor, da Psicomotricidade, da Ludicidade/Recreação. E indicam ainda, um avanço, a partir dos anos 2000 no diálogo da Educação Física com outros referenciais como a Sociologia da Infância, a Cultura Corporal de Movimento, a Teoria Histórico-Social e a Teoria Crítica (ROCHA, ALMEIDA E DOÑA, 2021). Desta forma, podemos perceber que a Educação Física inicia sua relação com a Educação Infantil, a partir de um olhar biologicista, compensatório e de preparação para etapas posteriores e que caminha para a ampliação do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, histórico e social,

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

Página 01 de 09

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



## COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

produtora de cultura e protagonista dos seus processos de aprendizagem. No entanto, alguns currículos de formação inicial dos cursos de graduação em Educação Física ainda encontram-se pautados nesta relação inicial. Como forma de verificar como os cursos de formação inicial abordam essa temática foi realizada uma análise de algumas matrizes curriculares e ementas dos cursos de licenciatura em Educação Física das quatro universidades públicas do Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ, UFF): UNIVERSIDADE UFRJ UERJ UFF UFRJ Disciplinas Educação Física na Educação Infantil Educação Física Escolar Infantil Pesquisa e Prática Educativa I Educação Física Escolar I Educação Física e Infâncias Estágio Supervisionado I - Educação Infantil Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a ementa da disciplina Educação Física na Educação Infantil é composta por política e legislação sobre educação infantil no Brasil; história da infância, família e contexto sociocultural; desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e suas atividades; creches e pré-escolas; planejamento e organização de programas de Educação Física na Educação Infantil. Porém, o referencial teórico está baseado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) de 1998 e em teorias pautadas na adequação do desenvolvimento motor, em padrões de desenvolvimento e correção de desvios de progressão da aquisição das habilidades psicomotoras, que fazem parte das perspectivas desenvolvimentista e psicomotricista. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) disponibiliza na matriz curricular a disciplina Educação Física na Educação Infantil. A ementa desta disciplina propõe a análise do contexto atual da Educação infantil a partir de discussões sobre sua construção histórica, considerando as relações entre concepções de infância, políticas públicas, legislação e paradigmas educacionais; a caracterização do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, sob as abordagens de Piaget e Vygotsky; e a discussão crítica das propostas da Educação Física para a Educação infantil, visando a articulação teórico-prática. A Universidade Federal Fluminense (UFF) possui a disciplina Educação Física e Infâncias, na qual a ementa é organizada através dos conhecimentos sobre as infâncias como construção histórica e social; o brincar e as infâncias educação e infâncias: pedagogia tradicional, pedagogias novas/ativas, pedagogia histórico-crítica; as infâncias nas concepções contemporâneas; educação física e infâncias nos documentos de referência/orientação curricular; perspectivas contemporâneas para a educação nas infâncias na educação física escolar; e 10 horas para práticas como componente curricular em atividades de simulação de ensino desenvolvidas entre os discentes. A disciplina Pesquisa e Prática Educativa I tem sua ementa pautada na contextualização da Educação Física na Educação Infantil; nas relações entre a prática de ensino e as disciplinas de fundamentação didático-pedagógicas que antecedem a PPE I; nos documentos oficiais de referência/orientação curricular para a Educação Infantil; nas relações entre a

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



## COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

concepção da cultura corporal e a Educação Física na Educação Infantil; na introdução à prática do planejamento; na iniciação à regência supervisionada; na observação e avaliação das aulas (próprias, dos pares e dos professores da escola) e serão destinadas 15h de prática como componente curricular. Esses aportes teóricos das disciplinas da UERJ e da UFF parecem apontar um avanço no diálogo entre a Educação Física e a Educação Infantil. A ementa da disciplina Educação Física Escolar I da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é composta por conceitos de educação, ensino e aprendizagem diante as condições e perspectivas de desenvolvimento no contexto socioeconômico e polítocultural na especificidade do componente curricular Educação Física. A natureza, as proposições e tendências pedagógicas da profissionalização e sua relação com o componente curricular Educação Física na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I). O referencial teórico baseia-se na Base Nacional Comum Curricular e em autores como Antunes, Campos, Fonseca e Kunz que tratam sobre a didática, Coletivo de Autores sobre metodologia, Vasconcellos sobre avaliação, Vasconcellos sobre planejamento e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A ementa da disciplina Estágio Supervisionado I (Educação Infantil) da UFRRJ trata de aspectos relacionados ao estágio como formalização de vínculo com a instituição concedente, orientação quanto à carga horária, elaboração do relatório, participação em atividades de orientação com os professores da disciplina e orientação no planejamento pedagógico em Educação Física na Educação Infantil. Desta forma, podemos perceber que as duas disciplinas oferecidas pouco exploram os conhecimentos pedagógicos específicos da Educação Física e da Educação Infantil, os quais serão fundamentais para a atuação com as crianças desta etapa da Educação Básica. Diante da análise dos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física podemos observar um dos fatores que contribui para que a prática pedagógica ainda encontra-se distante das necessidades e especificidades desta etapa da Educação Básica. Como destaca Gomes (2015) ao notar uma lacuna nos cursos de formação do professor de Educação Física no que se refere à instrumentalização para a prática pedagógica e do trato dos conhecimentos relativos à criança pequena. Revela-se assim, a necessidade do professor buscar na formação continuada subsídios para ampliar seus conhecimentos para atuar com a Educação Física na Educação Infantil. Desta forma, os professores de Educação Física tem constituído seus saberes e fazeres docentes para o ensino na Educação Infantil na sua própria prática (SAYÃO, 1999; GOMES, 2015; FARIAS et al., 2019). A prática pedagógica da Educação Física da Educação Infantil deve estar alicerçada pelos documentos orientadores da Educação Infantil, que apontam para uma “noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

ideia estereotipada e biologicista” (MELLO et al., 2016). Borré e Reverdito (2018) afirmam que “a qualidade da prática pedagógica surge da relação entre o pedagógico e o didático, ou seja, da relação existente entre a teoria e a prática, que resulta na compreensão do professor sobre os objetivos, necessidades da criança e do contexto em que está inserido.” Portanto, se apropriar das orientações e da organização do trabalho na Educação Infantil, favorecerá a desconstrução de práticas fomentadas no movimento mecanizado, na reprodução e fragmentação do conhecimento e da visão reducionista da criança como um ser incapaz, passivo e incompleto. Diversos fatores como a qualidade da formação inicial, a falta de oferta de formação continuada específica para esta etapa de ensino e a busca pessoal do professor podem afetar a crença de autoeficácia docente dos professores de Educação Física da Educação Infantil, ou seja, a crença das suas capacidades para desenvolverem as ações pedagógicas, comprometendo o processo de ensino- aprendizagem. As discussões sobre a autoeficácia docente pertencem a Teoria Social Cognitiva, que se apoia no princípio de que o indivíduo é produtor e produto das relações que se dão entre os fatores presentes no ambiente, no próprio comportamento e age por meio de mecanismos de autorregulação, estabelecimento de metas e da autoeficácia (IAOCHITE et al., 2011). Sendo assim, a ação docente pode ser afetada pelas crenças de autoeficácia em relação as escolhas do professor, seus sentimentos e seu empenho. A formação continuada, com o apoio de um e-book com orientações específicas, pode então contribuir para a construção das crenças de autoeficácia docente, uma vez que a Educação Infantil ainda é uma etapa da Educação Básica em que os professores de Educação Física precisam se apropriar mais dos conhecimentos pedagógicos, das necessidades e especificidades das crianças e dialogar esses conhecimentos com as especificidades da área.

#### HIPÓTESE:

O uso de um e-book com orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil durante processo de formação continuada pode fomentar as crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nesta etapa da Educação Básica.

#### METODOLOGIA PROPOSTA:

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva exploratória. A metodologia utilizada será o estudo de caso, definido por Yin (2001, p.32) como um processo de pesquisa que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente

**Endereço:** Campo de São Cristovão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

definidos.” A investigação das crenças de autoeficácia docente será realizada a partir de três etapas: na primeira etapa, diagnóstica, será aplicado um questionário de sondagem para um grupo de professores de Educação Física da Educação Infantil, que se propuserem a participar do curso de formação continuada. O questionário será realizado pela plataforma Survey Monkey e tem como objetivos: conhecer o público-alvo, investigar crenças de autoeficácia para o ensino de conteúdos de Educação Física na Educação Infantil e levantar conhecimentos prévios dos participantes sobre as práticas docentes nesta etapa da educação. Os dados obtidos serão analisados para nortear os conteúdos abordados no curso de formação continuada. Na segunda etapa, serão realizados encontros de formação continuada, com duração total de 20h, sendo 12 horas presenciais, dívidas em 3 encontros e 8 horas assíncronas na plataforma Moodle. Nos encontros serão abordados alguns temas como: os documentos legais e norteadores da Educação Infantil, os conhecimentos necessários sobre o cotidiano nas instituições de Educação Infantil, os saberes e fazeres docentes e a produção de materiais didáticos para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Na terceira etapa, ao final do curso de formação, o questionário inicial será aplicado novamente a fim de observar o quanto o e-book com orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil durante processo de formação continuada fomentou as crenças de autoeficácia docente dos participantes para atuar nesta etapa da Educação Básica. Os participantes serão recrutados de forma aleatória, por meio de convite nas redes sociais e por meio de divulgação do curso de formação continuada, que será promovido pela coordenação de extensão do Colégio Pedro II. No ato da inscrição, antes de responder o questionário de sondagem, os participantes serão convidados a fornecer dados para a pesquisa, durante o curso. Para acessar o convite o participante clicará em um link específico, no qual será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constam informações sobre os objetivos, procedimentos, as formas de participação, os potenciais riscos e benefícios, garantia de sigilo, liberdade de recusa, custos, remuneração e indenização e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa. O participante também será informado de que a recusa em fornecer dados para a pesquisa não acarretará em impedimento para a inscrição e participação no curso. Àqueles que consentirem em fornecer dados também serão esclarecidos que podem mudar de ideia durante o processo, sem qualquer ônus ou prejuízo.

#### CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Professores de Educação Física que atuam ou já atuaram na etapa da Educação Infantil; Professores de Educação Física que obtiverem pelo menos 75% de aproveitamento no curso de extensão

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

intitulado "Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil", promovido pela Coordenação de extensão do Colégio Pedro II.

**CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:**

Professores de Educação Física inscritos no curso de extensão intitulado "Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil", promovido pela Coordenação de extensão do Colégio Pedro II e que não consentirem em fornecer informações para a pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo a pesquisadora o estudo objetiva analisar o potencial de aplicabilidade de um e-book com orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física da Educação Infantil para fomentar as crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nesta etapa da Educação Básica. Como objetivos específicos a pesquisa visa: identificar as contribuições da formação continuada na construção de crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física para o ensino na Educação Infantil; investigar a autoeficácia de professores de Educação Física da Educação Infantil para atuar nesta etapa da Educação Básica; desenvolver um curso de formação continuada, com vistas à problematização de questões relacionadas ao ensino de Educação Física na Educação Infantil; elaborar um e-book que subsidie os professores no planejamento de práticas que aproximem a Educação Física às especificidades, interesses e necessidades da Educação Infantil; avaliar o grau de aplicabilidade do e-book voltado ao planejamento do ensino de Educação Física na Educação Infantil, quanto ao conteúdo, ao formato e à metodologia de ensino proposta.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode ter algum nível de incômodo ou dificuldade para acessar o formulário on-line e preenchê-lo, o que pode causar um certo cansaço ou estresse. O curso de extensão pode gerar cansaço e provocar algum tipo de lembrança desconfortável. Para minimizar estas possíveis dificuldades, a pesquisadora se compromete a manter-se atenta aos sinais de desconforto dos participantes e se coloca à disposição para prestar esclarecimentos sobre o acesso ao questionário e ao curso de extensão, além de dirimir dúvidas a respeito deles, seja por contato telefônico ou por e-mail, pessoais. O participante pode acessar os dados da pesquisa em qualquer tempo, caso assim o deseje e será respeitado em seus valores, hábitos e

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

costumes. A pesquisa não traz benefícios diretos aos participantes, mas, por outro lado, pode contribuir para o aprimoramento da formação continuada de professores de Educação Física da Educação Infantil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

(1) Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa que visa analisar o potencial de aplicabilidade de um e-book com orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física da Educação Infantil para fomentar as crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física que atuam nesta etapa da Educação Básica. Estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva exploratória e metodologia de estudo de caso. A investigação das crenças de autoeficácia docente será realizada a partir de três etapas: na primeira etapa, diagnóstica, será aplicado um questionário de sondagem para um grupo de professores de Educação Física da Educação Infantil; na segunda etapa, serão realizados encontros de formação continuada, com duração total de 20h, sendo 12 horas presenciais, divididas em 3 encontros e 8 horas assíncronas na plataforma Moodle. Na terceira etapa, ao final do curso de formação, o questionário inicial será aplicado novamente a fim de observar o quanto o e-book com orientações sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil durante processo de formação continuada fomentou as crenças de autoeficácia docente dos participantes para atuar nesta etapa da Educação Básica.

(2) São esperados 50 participantes de pesquisa no Brasil como consta no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2029644.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 28/12/2022).

(3) A duração do estudo será de aproximadamente 7 meses no Brasil, como consta no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2029644.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 28/12/2022).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Recomendações:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

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

Não foram encontradas pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio\\_final\\_encerramento.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf)>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.880.618

emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2029644.pdf	28/12/2022 19:14:28		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_FernandaReis.pdf	28/12/2022 19:13:38	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Fernanda_Reis.pdf	26/12/2022 13:41:54	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
Outros	DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTOS_FERNANDA_REIS.pdf	26/12/2022 13:30:43	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_DE_IDADE_FERNANDA_REIS.pdf	26/12/2022 13:23:10	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS_FERNANDA_REIS.pdf	26/12/2022 13:22:32	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_FERNANDA_REIS.pdf	26/12/2022 13:21:49	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES_FERNANDA_REIS.pdf	26/12/2022 13:20:05	FERNANDA FERREIRA REIS	Aceito
Outros	declaracao_de_orientacao_fernanda.pdf	26/12/2022 12:02:17	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Fevereiro de 2023

Assinado por:  
ROGERIO MENDES DE LIMA  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br