

Jeferson Rodrigues de Souza

**AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES: UM
ESTUDO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Valmor Ramos

Florianópolis
2017

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

Souza, Jeferson Rodrigues de
As crenças sobre o ensino dos esportes : um
estudo na formação inicial em Educação Física /
Jeferson Rodrigues de Souza ; orientador, Valmor
Ramos - Florianópolis, SC, 2017.
191 p.

- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação
Física, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Crenças. 3. Ensino. 4.
Esportes. I. Ramos, Valmor. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação Física. III. Título.

Jeferson Rodrigues de Souza

**AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES: UM
ESTUDO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de
Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa
Catarina.

Florianópolis, 24 de fevereiro de 2017.



Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do PPGEF/UFSC

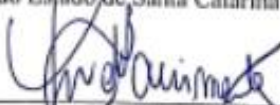
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Valmor Ramos (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)



Prof.ª Dr.ª Viviane Preichardt Duek
Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)



Prof. Dr. Luizez Vieira de Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)



Prof. Dr. Michel Angillo Saad
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Dedico este trabalho à minha mãe amada Nelci, à minha noiva Flávia e à minha irmã Jéssica, que me apoiaram e incentivaram em todos os momentos deste percurso e tornaram possível a concretização de mais um ciclo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus por mais uma oportunidade de aprendizado na vida, além de fornecer toda força, foco, fé e serenidade em mais uma experiência desafiadora.

À minha amada mãe Nelci e ao meu amado pai Gersinho (*in memoriam*), por terem me proporcionado todas as condições necessárias para realizar meus sonhos e meus estudos, como neste momento, mas acima de tudo, agradeço imensamente pela educação, pelo amor, carinho e incentivo em todos os momentos da minha vida.

À minha amada noiva Flávia por me encorajar no enfrentamento dos novos desafios, por compreender as minhas ausências neste ciclo, por acreditar nos meus e nossos sonhos em todos esses anos de amor e companheirismo.

À minha amada irmã Jéssica pela amizade, carinho e incentivo para concretizar mais uma etapa da minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro fornecido através da bolsa de estudos durante esses dois anos de mestrado, que possibilitou obter um conjunto de conhecimentos e desenvolver atividades acadêmicas com qualidade e dedicação exclusiva.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CDS/PPGEF) pela estrutura física, atendimento e recursos disponibilizados para realizar um mestrado de qualidade.

Ao professor Dr. Valmor Ramos pela orientação e oportunidade de vivenciar mais uma experiência de profundo aprendizado, além de toda confiança, encorajamento e sabedoria que me permitiu conhecer minhas próprias capacidades pessoais e projetar novas perspectivas acadêmicas e profissionais. Sou muito grato por toda contribuição na minha formação profissional e pessoal.

Aos membros da banca examinadora, professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento, professor Dr. Michél Angillo Saad, e professora Dra. Viviane Preichardt Duek, por aceitarem o convite e por terem se disponibilizado a contribuir na construção do trabalho.

A todos(as) os(as) colegas e amigos(as) do Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física (LAPEF/CEFID/UDESC) e do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE/CDS/UFSC) pelo convívio diário e pelos

conhecimentos compartilhados durante esta etapa, que foram extremamente importantes no processo de desenvolvimento do estudo.

Aos demais familiares, aos meus grandes amigos de infância e adolescência, da graduação de Educação Física, do IGK, entre outros que me acompanharam e incentivaram em vários momentos deste processo de transformação e maturidade pessoal e profissional, obrigado pelo carinho de todos(as).

Agradeço a todos(as) por tudo!

RESUMO

O presente estudo buscou identificar e analisar as crenças sobre o ensino dos esportes de graduandos em início do curso de bacharel em Educação Física, em uma universidade pública do Estado de Santa Catarina, Brasil. Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, a partir de estudo de casos múltiplos, de forma transversal. Oito graduandos em início do curso de Educação Física participaram do estudo, pertencentes a três semestres distintos, que não tinham experiência prévia de atuação no ensino como professor ou treinador esportivo. Os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram o roteiro de entrevista estruturada e semiestruturada, a observação sistemática e os procedimentos de estimulação de memória. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise do conteúdo, a partir de categorias determinadas *a priori*. Para garantir a credibilidade e confiabilidade das informações foi realizado um estudo piloto e procedimentos de checagem pelos sujeitos. Os resultados indicaram que os graduandos possuem crenças que privilegiam os conteúdos motores ou habilidades técnicas do esporte; as estratégias voltadas ao uso de tarefas analíticas, intervenções verbais de gestão, e *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos; e de que os alunos aprendem através da reprodução dos movimentos do esporte. Essas crenças foram desenvolvidas principalmente das experiências anteriores de aprendizagem prática no contexto esportivo, bem como da observação dos treinadores ou professores e de julgamentos verbais dos treinadores e pares. Conclui-se que as vivências motoras dos graduandos são elementos essenciais na construção do conjunto de crenças prévias sobre o ensino dos esportes, constituindo a base das crenças mais centrais ou estáveis. Essas crenças também foram influenciadas pela capacidade de aprendizagem por observação, de armazenar comportamentos e episódios mais significativos, de refletir e converter essas experiências armazenadas em modelos próprios de ação.

Palavras-chave: Crenças; Ensino; Esportes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse the sports teaching beliefs by Physical Education bachelor's undergraduates from a public university at Santa Catarina State, Brazil. We conducted a qualitative study with an emphasis on describing and interpreting information of case studies. The study included eight undergraduate students of physical education Bacharelador from three different course phases, unskilled teacher or coach. A semi-structured interview guide, systematic observation, and memory stimulation techniques were used for data collection. The data were analyzed using content analysis technique to identify, analyze, and report patterns of categories within data. For increase the credibility of information were adopted the pilot study and member checking was implemented when all each participant confirmed the accuracy of his or her transcripts and provided any revisions deemed necessary. The results showed that the undergraduates have beliefs that predominate motor and sport skills. Predominantly, they use analytical tasks teaching, verbal interventions, and prescriptive and evaluative positive feedbacks. Furthermore, they believe that learners learn by reproducing the sports skills. These beliefs were developed from prior experiences of sporting practice and observing and listening your coaches and peers. It is concluded that the student's physical experiences are essential elements in the construction of your beliefs about sport teaching, constituting the basis of most central beliefs. These beliefs were also influenced by the learning through observation, meaningful episodes memorization, reflecting about these episodes and converting these in own action models.

Keywords: Beliefs; Teaching; Sports.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE	Pág.
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido...	179
Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os graduandos.....	183
Apêndice C – Roteiro de entrevista estruturada com os graduandos.....	185

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS	Pág.
Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da UDESC.....	189
Anexo B – Folha de Rosto da Publicação do Artigo do Estudo-Piloto.....	191

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

Pág.

Figura 1 – Ciclo da reflexão-na-ação.....37

LISTA DE TABELAS

TABELA	Pág.
Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	66
Tabela 2 – Preparação técnico-tática das sessões de ensino.....	95
Tabela 3 – Tempo de exercitação das tarefas de aprendizagem utilizadas nas sessões de ensino dos graduandos.....	106
Tabela 4 – Frequência das intervenções verbais utilizadas nas sessões de ensino dos graduandos.....	117

LISTA DE QUADROS

QUADROS	Pág.
Quadro 1 – Definição de crenças em diferentes áreas do conhecimento.....	39
Quadro 2 – Síntese dos estudos das crenças dos professores na Educação Física e Esportes Física.....	52

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	25
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA.....	25
1.2 OBJETIVOS.....	27
1.2.1 Objetivo Geral	27
1.2.2 Objetivos Específicos.....	27
1.3 JUSTIFICATIVA	27
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	30
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	30
1.6 ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO	31
CAPÍTULO 2	33
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1 INVESTIGAÇÕES A RESPEITO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	33
2.2 CONSTRUCTO DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES	38
2.2.1 Conceitos das crenças dos professores.....	38
2.2.2 As crenças dos professores sobre o ensino.....	43
2.3 ESTUDOS DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO.....	47
CAPÍTULO 3	65
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	65
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	65
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	67
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	68
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	71
3.6 ESTUDO PILOTO	73
3.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	74
CAPÍTULO 4	77
4 RESULTADOS	77
4.1 A BIOGRAFIA DOS GRADUANDOS.....	77
4.1.1 Quem é G1.....	77
4.1.2 Quem é G2.....	78
4.1.3 Quem é G3.....	81
4.1.4 Quem é G4.....	82
4.1.5 Quem é G5.....	84
4.1.6 Quem é G6.....	87
4.1.7 Quem é G7.....	88
4.1.8 Quem é G8.....	91

4.2 AS CRENÇAS DOS GRADUANDOS	94
4.2.1 As crenças dos graduandos a respeito dos conteúdos	94
4.2.2 As crenças dos graduandos a respeito das estratégias de ensino.....	106
4.2.3 As crenças dos graduandos a respeito dos processos de aprendizagem	124
4.2.4 As fontes das crenças dos graduandos	130
CAPÍTULO 5	147
5 DISCUSSÃO.....	147
CAPÍTULO 6	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES.....	179
ANEXOS.....	189

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

O modelo de investigação do pensamento do professor refere-se a uma linha de pesquisa que busca compreender os padrões de pensamento do professor durante sua atividade profissional. Nesta perspectiva, o professor é um sujeito reflexivo que emite juízos, elabora rotinas de ensino, possui experiências e crenças pessoais que influenciam e determinam suas ações em aula (CLARK; PETERSON, 1986; CARTER, 1990; NAVARRO, 2012).

Na literatura especializada, o termo crença é identificado a partir de uma variedade de denominações, nomeadamente, representações mentais, esquemas, percepções, teorias implícitas, teorias pessoais, rotinas de prática, estratégias de ação, repertório de ação, princípios práticos, conhecimento prático e outros (PAJARES, 1992). No âmbito da formação de professores, as crenças são construções ou estruturas mentais individuais, relativamente estáveis, obtidas a partir de experiências sociais e educacionais de impactos significativos sobre os padrões pessoais de pensamento do indivíduo. Elas refletem um entendimento tácito pessoal de verdades profissionais, que determinam grande parte das decisões e ações de ensino dos professores (PAJARES, 1992; MANSOUR, 2009; SKOTT, 2015).

O impacto das crenças na atividade pedagógica do professor, seu caráter subjetivo e contextualizado, bem como as possibilidades de alteração e integração de novos conceitos a partir de um processo reflexivo e de experiências significativas, tem chamado a atenção de pesquisadores ligados à formação inicial de professores (TSANGARIDOU, 2006; SKOTT, 2015). O pressuposto é de que um novo conhecimento só pode ser construído sobre uma base de experiências e conhecimentos prévios ou crenças (BEHETS; VERGAUWEN, 2006) mais centrais dentro de um sistema de crenças pessoais, que funcionam como filtros, condicionando as percepções, interpretações, decisões e aprendizagens futuras (PAJARES, 1992; FIVES; BUEHL, 2012; LEVIN, 2015).

A descrição e análise das crenças que os professores em formação possuem ao ingressarem na universidade podem dar significado e condicionar à aprendizagem de novos conhecimentos profissionais, além de auxiliar o professor formador na criação de situações de ensino que amplie o engajamento destes estudantes a novas aprendizagens e perspectivas de atuação profissional (RICHARDSON, 1996; MANSOUR, 2009; PHILPOT; SMITH, 2011).

A questão importante para os programas de formação profissional e para a prática pedagógica nos cursos de graduação em Educação Física é saber como utilizar estas crenças ou conhecimentos prévios em favor de um processo de reconstrução das experiências anteriores. Primordialmente, é necessário que ocorra uma apreciação destas crenças, em seguida lançar desafios que promovam oportunidades para examiná-las criticamente, e assim integrar novos conhecimentos formais aos sistemas de crenças pessoais já existentes (KAGAN, 1992; O'SULLIVAN, 2005).

A sugestão, portanto, é de que estudos qualitativos, de caráter longitudinal, sejam realizados para identificar as experiências e crenças que os professores possuem ao ingressarem em programas de formação inicial, possibilitando o diagnóstico, acompanhamento e orientações para a aprendizagem profissional, para a obtenção de novos conhecimentos científicos de forma significativa, ao longo de todo o curso (PAJARES, 1992; O'SULLIVAN, 2005; LEVIN, 2015).

Os resultados das pesquisas na área da Educação Física, obtidos geralmente a partir de procedimentos qualitativos, utilizando entrevistas, questionários, observações de campo e diários reflexivos, têm indicado que as experiências educacionais vivenciadas antes do ingresso na universidade condicionam as percepções e escolhas que os graduandos realizam durante o seu percurso da formação em Educação Física, e determinam, em grande parte, o que seja mais significativo para o seu próprio processo de aprendizagem profissional (O'SULLIVAN, 2005; TSANGARIDOU, 2006; 2008; RANDALL; MAEDA, 2010; SOFO et al., 2012; BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RAMOS et al., 2014; TANNEHILL; MACPHAIL, 2014; NÍ CHRÓINÍN; O'SULLIVAN, 2016).

Levando em consideração a crescente valorização das experiências e crenças pessoais na construção do conhecimento

do professor; do impacto das crenças no processo de aprendizagem durante a formação inicial em Educação Física; da necessidade de adequações curriculares nos programas de formação; e da atividade pedagógica cotidiana do professor formador nos cursos de graduação em Educação Física, surgiram as seguintes questões para o presente estudo: Quais são as crenças dos graduandos bacharéis em Educação Física sobre o ensino dos esportes, ao ingressarem nos cursos de formação inicial? Especificamente, quais são as crenças desses graduandos a respeito dos conteúdos e progressões pedagógicas dos conteúdos dos esportes; das estratégias de ensino dos esportes; dos processos de aprendizagem dos alunos; e as fontes de obtenção das suas crenças para ensinar os esportes?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar as crenças sobre o ensino dos esportes de graduandos do primeiro ano do curso de Educação Física, matriculados em uma universidade pública do Estado de Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar as crenças dos graduandos de Educação Física sobre os conteúdos e as progressões pedagógicas dos conteúdos dos esportes;
- Verificar as crenças dos graduandos de Educação Física sobre as estratégias de ensino dos esportes;
- Examinar as crenças dos graduandos de Educação Física sobre os processos de aprendizagem dos alunos no contexto esportivo;
- Averiguar as fontes das crenças dos graduandos de Educação Física relativas ao ensino dos esportes.

1.3 JUSTIFICATIVA

As experiências anteriores à universidade parecem influenciar a escolha da profissão e também a forma como os graduandos se engajam durante o curso na universidade. Estudos

identificaram que antes de entrar em cursos de formação de professores, ainda nos bancos escolares, as pessoas passam por cerca de 13000 horas observando seus professores a ensinar (TSANGARIDOU, 2006). No contexto esportivo, Gilbert, Côté e Mallett (2006) verificaram que treinadores esportivos apresentaram um tempo médio de envolvimento de 3000 a 6000 horas, como jogadores, antes de ingressarem na carreira.

A partir dessas experiências vivenciadas, geralmente em contextos educacionais, os futuros professores ou treinadores desenvolvem uma ideia geral de como ensinar e aprender, convertendo-se, sobretudo, em suas próprias crenças de ensino. Nestas circunstâncias, as crenças são elaboradas a partir de uma percepção individual baseada em suas próprias experiências de aprendiz, enquanto alunos, ao invés de uma aprendizagem reflexiva e compreensiva sob o ponto de vista conceitual. A possibilidade de validar e reconstruir estas crenças atribui relevância à investigação das crenças prévias dos futuros professores, particularmente, já no começo da formação inicial (FIVES; LACATENA; GERARD, 2015), à medida que elas funcionam como filtros mentais, influenciando na interpretação de novas experiências e aprendizagens profissionais futuras, orientando suas escolhas e decisões durante o curso (PAJARES, 1992; MANSOUR, 2009; FIVES; BUEHL, 2012).

A investigação das crenças prévias dos professores implica em investigar o seu conteúdo, suas fontes e seu processo de desenvolvimento, esclarecendo, aos professores formadores, as crenças que os futuros candidatos a professores trazem implicitamente em sua estrutura cognitiva e o que podem fazer para aproveitá-las em favor da formação profissional (LEVIN, 2015). Este campo de pesquisa apresenta uma expectativa relevante para minimizar ou resolver os problemas de implantação de reformas educacionais, obtendo-se um alinhamento entre as crenças e práticas pessoais dos professores e novas propostas curriculares (SKOTT, 2015).

Logo, desconhecer ou ignorar essas crenças prévias durante o período de formação profissional, principalmente por parte dos professores formadores, mentores e administradores educacionais, pode implicar em pouca influência no processo de mudanças das crenças dos professores ou futuros professores (LEVIN, 2015), bem como encontrar limitações para auxiliá-los

na construção e desenvolvimento de procedimentos e conhecimentos necessários ao êxito no ensino.

Ademais, devem-se destacar as razões pessoais do pesquisador para o desenvolvimento desta pesquisa, à medida que reconheceu a importância das suas experiências de prática pessoal no esporte, obtidas durante a infância e juventude, para as aprendizagens ao longo da formação inicial. Nesta etapa da formação, suas crenças prévias influenciaram não só na compreensão de conhecimentos científicos de intervenção pedagógica, mas estimularam também no envolvimento e motivação para investigar no campo da Pedagogia do esporte. Desta etapa resultou o trabalho de conclusão de curso¹ em Educação Física, sobre a mesma temática, com dois graduandos em Educação Física, que posteriormente integraram o conjunto de participantes do estudo de Ramos et al. (2014), estimulando a realização de investigações mais aprofundadas e que se concretiza no presente estudo de pós-graduação em nível de mestrado.

Para tanto, estudar esses conhecimentos prévios ou crenças dos graduandos em Educação Física poderá contribuir para: a) um diagnóstico do nível de conhecimento que os ingressantes possuem a respeito da área em que irão atuar ou aprender a atuar; b) identificar os motivos que os têm levado a ingressar na área da Educação Física; c) identificar os direcionamentos ou objetivos pessoais dos alunos ingressantes para o curso de Educação física; d) possibilitar e sugerir programas de inserção profissional (monitoria, pesquisa, extensão) de acordo com o seu interesse e conhecimento, com o propósito de aumentar o engajamento do aluno para a formação; e) possibilitar ao professor formador estabelecer estratégias pedagógicas que contemplem esses conhecimentos prévios, auxiliando seus alunos a refletirem sobre estes conhecimentos e sua utilidade para a formação.

¹ SOUZA, J. R. As crenças dos alunos universitários a respeito do ensino dos esportes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Bacharel em Educação Física) – Florianópolis: Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000019/000019f7.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Crenças: as crenças podem ser compreendidas como qualquer proposição simples apresentada pelo indivíduo, tanto de forma consciente quanto inconsciente, refletidas em comportamentos observáveis e, que podem ser inferidas pelo que uma pessoa diz ou faz. Elas apresentam um componente cognitivo (representa o conhecimento), afetivo (desperta emoções) e comportamental (ativa uma ação quando necessário), organizados em sistemas de crenças pessoais integrados. Dentro de um sistema de crenças ou arranjos psicológicos, algumas crenças são relativamente estáveis, situadas em uma dimensão central-periférica, ou seja, quanto mais centrais forem as crenças, mais resistentes a mudanças elas serão (ROKEACH, 1981; RICHARDSON, 2003).

Crenças sobre o ensino: também denominadas de crenças pedagógicas, são caracterizadas pelo conjunto de crenças que designam o modo particular de ensino de cada professor, as quais conduzem e determinam as suas práticas profissionais (NAVARRO, 2012; PAJARES, 1992).

Crenças sobre os conteúdos: termo que designa o conjunto de conhecimentos ou conteúdos que o professor acredita que devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem (NAVARRO, 2012).

Crenças sobre as estratégias: termo que designa o conjunto de conhecimentos de modelos, procedimentos, métodos, atividades, tarefas de aprendizagem, que o professor acredita que devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem. (NAVARRO, 2012).

Crenças sobre os processos de aprendizagem dos alunos: termo que designa o conjunto de conhecimentos que os professores acreditam que deva ser considerado a respeito dos seus alunos e de como eles aprendem (NAVARRO, 2012).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo buscou identificar e analisar as crenças sobre o ensino dos esportes de graduandos do primeiro ano do

curso em Educação Física (bacharelado), de uma universidade pública de Santa Catarina. Especificamente, foram verificadas as crenças sobre os conteúdos e progressões pedagógicas, as estratégias de ensino, os processos de aprendizagem dos alunos e as respectivas fontes dessas crenças.

O curso de Bacharelado em Educação Física foi reconhecido como uma nova possibilidade de formação e atuação profissional através da promulgação das Resoluções CFE Nº 03/87 e CFE Nº 215/87 (SOUZA NETO et al., 2004; MILISTETD et al., 2015). A partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 01/CNE/2002 e Resolução Nº 07/CNE/2004), delimitaram-se alguns princípios ou normas gerais para a formação profissional em Educação Física, dividindo em dois cursos distintos: a Licenciatura, para habilitar profissionais no campo de intervenção do contexto escolar (Educação Infantil ao Ensino Médio); e o Bacharelado, para formar profissionais com a responsabilidade de atuar nos mais diversos contextos fora da escola (academias, clubes, centro comunitários, entre outros), atribuídas principalmente às demandas das áreas ligadas à recreação e lazer, à atividade física e saúde, à formação e rendimento esportivo (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; NASCIMENTO et al., 2009).

Dentro de um modelo ou paradigma de investigação, denominado pensamento do professor, buscou-se investigar os futuros profissionais de Educação Física, logo ao ingressarem na universidade, especificamente a respeito das crenças que possuem sobre o ensino dos esportes com o intuito de preservar as primeiras crenças pessoais dos sujeitos a respeito do ensino e, com o menor nível de influência do programa de formação inicial. Assim, verificaram-se as crenças de oito graduandos que completaram o primeiro semestre do curso, no período entre 2015 e 2016.

1.6 ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO

A presente dissertação foi estruturada através do “modelo tradicional”, apresentada em seis capítulos, de acordo com as normas e orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. No Capítulo 1, trataram-se da contextualização do problema, objetivos, justificativa, definição de termos e delimitação do

estudo. No Capítulo 2, realizou-se a revisão de literatura, abordando inicialmente as linhas de investigações sobre o pensamento do professor, contextualizando o campo das crenças dos professores neste paradigma de pesquisa. Em seguida, apresentaram-se questões sobre: os conceitos e funções das crenças; a própria linha de investigação sobre o constructo das crenças dos professores; a particularidade das crenças sobre o ensino; e os estudos de revisões e estudos empíricos referentes a este tema no âmbito da Educação geral e da Educação Física. Quanto ao Capítulo 3, explanaram-se os procedimentos metodológicos adotados para este estudo. No Capítulo 4, apresentam-se os resultados encontrados sobre cada participante da pesquisa. No Capítulo 5, os resultados da pesquisa foram discutidos de acordo com a literatura especializada das crenças dos professores, do ensino dos esportes e da formação profissional em Educação Física. Para finalizar, o Capítulo 6 expôs as considerações finais a respeito das principais evidências do estudo, assim como as implicações para os programas de formação inicial e futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 INVESTIGAÇÕES A RESPEITO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR.

Os movimentos ocorridos mundialmente para a profissionalização da atividade do professor, como na América do Norte e Europa inicialmente e, por seguinte, em outros países como no Brasil, contribuíram para o reconhecimento da atividade do professor, como profissional do ensino, em busca da valorização, respeito e reconhecimento social de sua função dentre outras profissões (CARLSEN, 1999; RAMOS et al., 2011).

A partir da década de 80, os primeiros direcionamentos da linha de pesquisa no ensino consistiram em realizar contagens das decisões tomadas pelos professores no contexto de aula, para, em seguida, centrar as pesquisas na comparação do número de decisões tomadas entre professores novatos e especialistas. Para além do registro da tomada de decisão do professor, a Psicologia cognitiva contribuiu com as pesquisas no ensino, no sentido de buscar compreender os processos que ocorrem na mente dos professores (CARTER, 1990; RAMOS et al., 2011).

Nesta perspectiva, Clark e Peterson (1986) sugeriram um modelo de investigação com a possibilidade de descrever e interpretar os processos que ocorrem na estrutura cognitiva ou mental dos professores durante sua ação pedagógica, bem como as relações com o planejamento, as tomadas de decisões e o desempenho dos alunos, nomeadamente “Pensamento e Ação do Professor”. Este modelo também considera as concepções de ensino dos professores, o papel dos professores, as teorias implícitas e crenças sobre o ensino e a interação do professor nos contextos de aula.

No mesmo período, Shulman (1986; 1987) apresentou um modelo do conhecimento exclusivo ou típico de intervenção para a profissão do professor, que representa a combinação de um conhecimento de natureza teórica e outro tipo de conhecimento de caráter prático, constituído por componentes distintos, denominados de Conhecimento do Contexto, Conhecimento Pedagógico, Conhecimento do Conteúdo e Conhecimento

Pedagógico do Conteúdo (GESS-NEWSOME, 1999). Convertendo-se, também, em um modelo de investigação importante a respeito do conhecimento do professor (GRABER, 2001; AMADE-ESCOT, 2000). Os pesquisadores na área da formação profissional seguiram a linha de investigação do conhecimento profissional do professor, a fim de identificar os conhecimentos de base ou os conhecimentos necessários para o professor ensinar (SHULMAN, 1987; GROSSMAN, 1990; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008).

Com base na proposta de Shulman (1986; 1987), Grossman (1990) propôs uma sistematização dos componentes apresentados do modelo inicial, designando quatro classificações do conhecimento pedagógico do conteúdo, nomeadamente: conhecimento dos propósitos para o ensino, conhecimento curricular, conhecimento das estratégias de ensino e conhecimento sobre como os alunos aprendem. Particularmente, o conhecimento dos propósitos para o ensino é caracterizado como um componente em destaque devido à sua relação com os valores e crenças do professor, os quais determinam as suas decisões e ações no contexto de aula (RAMOS; NASCIMENTO; GRAÇA, 2008).

Neste sentido, considera-se que esses componentes são balizados por um tipo de conhecimento de caráter mais pessoal, compreendido como crenças do professor que influenciam na intervenção instrucional e no pensamento em relação aos processos de ensino-aprendizagem (pedagógicos), bem como as experiências de práticas individuais em sala de aula. Portanto, entende-se como um aspecto essencial na construção dos conhecimentos de base na formação profissional, reconhecendo que os futuros professores ou professores também possuem crenças, e que estas desempenhavam um papel essencial no processamento de informações, principalmente no período de ingresso nos cursos de formação (GESS-NEWSOME, 1999; MAGNUSSON, 1999).

Levando em consideração o pressuposto de que um novo conhecimento somente será construído caso uma nova informação seja compatível com as crenças pré-existentes ou estrutura dos conhecimentos já existente (MAGNUSSON, 1999), uma das principais tarefas dos pesquisadores é auxiliar os professores (ou futuros professores) a explicitarem o seu próprio sistema de crenças privado e implícito, com a finalidade de obter

um referencial sobre a estrutura cognitiva dos professores e, de verificar como eles percebem e processam as informações (CLARK; PETERSON, 1986).

Seguindo uma perspectiva cognitivista de aprendizagem profissional do professor de Educação Física, O'Sullivan (2005), indica que várias estratégias têm sido adotadas em programas de formação para transformar e valorizar as crenças de universitários. A autora sugere, por exemplo:

a) Criar situações de ensino que desperte uma análise crítica do aprendiz a respeito das crenças que possui sobre um tema específico;

b) Criar experiências de trabalho semelhantes às tarefas de professor;

c) Criação de um diário reflexivo para que os professores em formação possam anotar as reflexões sobre suas ações e aprendizagens;

d) Criar situações nas quais estes professores em formação possam confrontar os conteúdos que são do seu interesse pessoal, com as verdadeiras demandas dos contextos reais de atuação;

e) Promover programas complementares de curto prazo, com tópicos conceituais específicos sobre o ensino e aprendizagem para influenciar e orientar as perspectivas pedagógicas dos professores em formação.

De modo geral, o entendimento é de que o processo reflexivo tem sido considerado um dos principais elementos neste processo de construção e reconstrução das crenças dos professores, servindo como um elo entre as experiências pessoais e os conhecimentos e crenças. Como sugerem Mizukami et al. (2002), a reflexão dá significado pessoal às experiências vividas pelo professor, promovendo a conexão entre estas experiências vividas e os conhecimentos obtidos durante as fases de formação inicial e ao longo de toda a carreira. A reflexão, tomada dessa forma, pode levar à criação de conhecimentos qualificados e válidos e, no caso do professor, contribui para converter muitas das crenças armazenadas na memória, em conhecimentos para o ensino.

Ao longo do tempo, as experiências vão sendo acumuladas na memória das pessoas, através dos sentidos, podendo fornecer informações importantes para um agir melhor em novas situações. Para se converter em conhecimento, a experiência necessita ser percebida, refletida e, a partir desta conscientização,

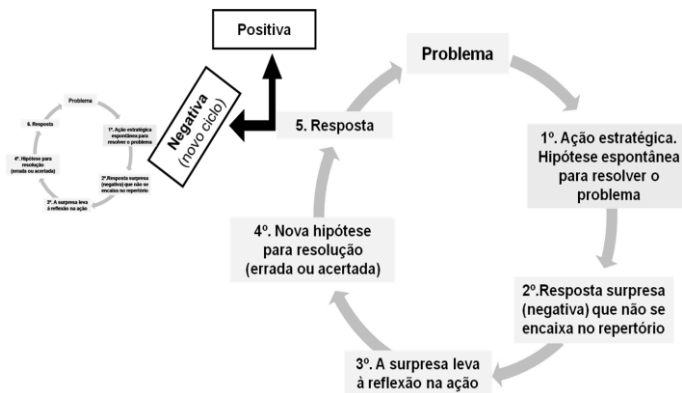
do antes e do depois, o resultado natural é a aquisição de novos conhecimentos que permitirão agir melhor em situações futuras (DEWEY, 1978).

Para Dewey (1978), todo ato de pensar reflexivo é sempre um esforço intencional e cuidadoso para descobrir relações específicas entre algo que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas, promovendo um agir melhor em situações futuras. Este método individual de se obter conhecimento se processa a partir de: 1) uma dificuldade sentida a uma experiência em andamento; 2) de uma análise precisa do problema gerador; 3) da elaboração de ideias e hipótese de soluções possíveis; 4) das consequências das hipóteses; 5) um teste das hipóteses e observação dos resultados.

A função do professor, portanto, é de auxiliar seu aluno na reconstrução de suas próprias experiências, criando situações de aprendizagem que permitam uma valorização dos conhecimentos prévios, estimulando na mesma proporção, o processo interno de descoberta e experimentação de suas próprias hipóteses, em novas e reais situações. O ensino realizado de outro modo, pode se converter em um tipo de treino de comportamentos e hábitos, por imposição externa (DEWEY, 1978).

O conceito da reflexão, na construção do conhecimento do professor, tem sido utilizado a partir da proposta do conhecimento na ação de Schön (2000). Nesta perspectiva, o autor considera que o conhecimento profissional surge a partir de um processo de reflexão sobre as decisões e ações que uma pessoa mobiliza para resolver os problemas do seu cotidiano de trabalho. Ele descreve esta cadeia de reflexões como: reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O elemento destacado na proposta do autor é um tipo de conhecimento construído no momento em que o problema ocorre. No processo de reflexão-na-ação, portanto, nosso pensar reflexivo pode interferir na situação quando ainda estamos agindo, alterando e recriando novas formas de fazer. É um redirecionamento das ações em busca do êxito ou da resolução do problema.

Figura 1 – Ciclo da reflexão-na-ação



Fonte: Ramos (2012).

O ponto de partida do processo de reflexão-na-ação é o surgimento de uma situação problema em aula, na qual o profissional identifica um dilema a ser superado. Pode ser um problema de aprendizagem do aluno, uma dificuldade na comunicação entre professor e aluno, falta de motivação do aluno, entre outras situações que parecem impedir que a atividade de ensino ou de aprendizagem progrida e alcance outra fase ou estágio. Imediatamente a este impasse, sem que haja alguma deliberação consciente, o professor utiliza-se de alguma rotina de ação que possui em sua memória e, espontaneamente, cria uma ação hipotética para resolver o impasse (1). A resposta desta ação leva a um resultado surpresa, novo para o professor, que pode ser positivo ou negativo relativamente à superação do dilema (2). Ao se considerar que a hipótese de ação gerou resposta negativa e não houve êxito na resolução do problema prático, imediatamente um novo processo de pensamento surge e o professor passa a pensar criticamente sobre a estratégia de ação utilizada (3), reestruturando e idealizando uma nova hipótese de ação (4). Por fim, se a nova ação do professor promover uma resposta positiva, de superação do dilema prático inicial, um novo conhecimento de intervenção surgirá para ser acrescentado ao repertório de crenças do próprio professor. Caso o resultado desta nova hipótese seja negativo, um novo ciclo se estabelecerá e novas ações hipotéticas poderão ser geradas, até que o problema seja superado (5).

2.2 CONSTRUCTO DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES

2.2.1 Conceitos das crenças dos professores

Seguindo uma perspectiva filosófica, atribui-se às crenças um sinônimo de pensamento, sendo reconhecidas como um tipo de conhecimento pessoal ou opinião individual sem validade científica ou filosófica, a respeito de assuntos que as pessoas aceitam ou não como verdadeiro e, que podem ser contestadas no futuro. Ainda mais, elas podem fornecer certa confiança para as próprias ações individuais (DEWEY, 1978).

No campo da Psicologia social, as crenças podem ser compreendidas como qualquer proposição simples apresentada pelo indivíduo, tanto de forma consciente quanto inconsciente, refletidas em comportamentos observáveis e, que podem ser inferidas pelo que uma pessoa diz ou faz. Elas apresentam um componente cognitivo correspondendo ao conhecimento; um afetivo caracterizado pela emoção; e outro atitudinal ou comportamental que se ativa quando é necessário agir. Essas crenças são relativamente estáveis e estão organizadas em um ou mais sistemas de crenças pessoais situadas em uma dimensão central-periférica, ou seja, quanto mais centrais essas crenças forem, mais resistentes a mudanças elas serão (ROKEACH, 1981).

Considerando as influências da Psicologia cognitiva, com interesse no pensamento dos professores, as últimas décadas têm sido marcadas pelo aumento da quantidade de estudos sobre as crenças, em particular sobre as crenças dos professores, embora ainda se identifique diversos fatores limitadores quanto ao seu potencial explicativo e preditivo, decorrente também dos aspectos conceituais e metodológicos em vias de esclarecimento (PAJARES, 1992; FIVES; BUEHL, 2012).

O conceito de crenças não apresenta consenso na literatura especializada, em parte, porque tem recebido influências de investigações e discussões em várias áreas ou disciplinas, como exemplo da medicina, direito, antropologia, sociologia, educação, filosofia, psicologia, entre outras. As dificuldades para se definir de forma inequívoca as crenças na Psicologia Educacional, pode ser explicada pela pluralidade dos termos utilizados, como exemplo de: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais,

preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, conhecimento prático pessoal, perspectivas, entre outras (PAJARES, 1992).

Embora se identifique alguns termos e significados divergentes, todos acabam convergindo sobre o entendimento que os processos cognitivos são guiados por aspectos que conferem sentido às situações, especificamente um sistema pessoal de crenças, valores e princípios (CLARK; PETERSON, 1986). Assim, podem-se identificar alguns exemplos da multiplicidade de definições que permitem obter alguma compreensão acerca das crenças, conforme a adaptação da sistematização conceitual desenvolvida por Silva (2005):

Quadro 1 – Definição de crenças em diferentes áreas do conhecimento

Autores	Conceito de crenças
Dewey (1978)	As crenças são reconhecidas como um tipo de conhecimento pessoal ou opinião individual sem validade científica ou filosófica, a respeito de assuntos que as pessoas aceitam ou não como verdadeiro e, que podem ser contestadas no futuro. Ainda mais, elas podem fornecer certa confiança para as próprias ações.
Rokeach (1981)	As crenças podem ser compreendidas como qualquer “proposição simples” apresentada pelo indivíduo, tanto de forma consciente quanto inconsciente, que se reflete em comportamentos observáveis e, possivelmente inferidas pelo que uma pessoa diz ou faz, sobretudo, organizadas em sistemas de crenças pessoais integrados (p. 92).
Abelson (1979)	As crenças são armazenadas na ‘memória episódica’, embasada em experiências e fontes culturais, envolvendo, assim, grande quantidade de proposições, argumentos e conceitos questionáveis.
Nespor (1987)	As crenças são relativamente estáticas. Quando mudam, é mais uma questão de conversão ou mudança gestaltica do que o resultado de uma argumentação ou de evidências.
Pajares (1992)	As crenças refletem um julgamento ou entendimento pessoal sobre a verdade ou falsidade de uma proposição. As crenças apresentam diversos significados, porém é possível apontar diferenças entre crenças e conhecimento. A crença é baseada na avaliação particular do indivíduo associada às

	emoções, o conhecimento sustenta-se em fatos objetivos.
Kagan (1992)	As crenças são suposições tácitas, normalmente inconscientes, a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado.
Calderhead (1996)	As crenças são referidas como suposições, promessas e ideologia. Diferente do conhecimento, que se refere a proposições factuais para descrever habilidades específicas.
Richardson (1996)	A crença é um conceito psicológico que difere do conhecimento, reconhecidas como proposições aceitas como verdadeiras pelo indivíduo.

Fonte: Adaptado de Silva (2005).

Dentre a pluralidade de conceitos e terminologias utilizadas para se reportar às crenças, encontra-se certo consenso, pelo menos, na distinção entre crenças e conhecimentos, o que permitiu, de certa maneira, particularizar a importância do papel das crenças no âmbito educacional (NESPOR, 1987; KAGAN, 1992; PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996; 2003; CALDERHEAD, 1996).

Assim, Nespors (1987) utilizou as contribuições de Abelson (1979) para delinear essas diferenças ao destacar que as crenças apresentam afirmações frequentes sobre a existência ou inexistência de fatos ou situações, que estão fortemente relacionadas a componentes afetivos e avaliativos, armazenadas na memória e em formas de episódios, advindas de experiências e eventos anteriores. Muito embora as crenças possam existir independentemente de ter sido vivenciadas, podem ser caracterizadas pela falta de flexibilidade e consenso de um grupo para validar ou reconhecer suas crenças; enquanto os conhecimentos são atribuídos à realização de afirmações factuais baseadas em aspectos formais ou científicos, de natureza semântica e caracterizado pelo maior consenso de um grupo.

Dessa forma, as crenças apresentam uma singularidade de caráter mais pessoal e individual, concebendo um aspecto precedente ao modo de agir e determinante para influenciar as decisões que as pessoas tomam ao longo da vida, passando a ter uma posição central no campo de pesquisa da área da Educação, em virtude das suas influências no julgamento e interpretação dos

conhecimentos válidos (PAJARES, 1992; CALDERHEAD, 1996; RICHARDSON, 2003).

Considera-se que estas crenças dos professores são relativamente resistentes ou estáveis (KAGAN, 1992), com alguma possibilidade de alteração. Ou seja, apesar de serem caracterizadas como pensamentos mais duradouros ou consistentes, entende-se que o constructo das crenças dos professores também apresenta um grau de flexibilidade que torna viável a realização de pesquisas, intervenções ou práticas específicas, possibilitando promover algum tipo de mudança por meio de experiências profissionais (FIVES; BUEHL, 2012), desde que haja uma abordagem sistemática e gradual, durante um período de tempo relativamente prolongado (RICHARDSON, 2003; LEVIN, 2015).

Algumas divergências da definição das crenças perpassam sobre a sua natureza implícita ou explícita, na qual a primeira pode representar um caráter inconsciente das crenças como um guia do comportamento do professor e filtro das informações e experiências de ensino, sendo incontroláveis e incapazes de sofrer influência da prática reflexiva pessoal; e a segunda corresponde à forma consciente das crenças dos professores, possibilitando a identificação destas por meio de justificativas ou respostas pessoais sobre algum questionamento específico, de forma escrita ou verbal. Todavia, pode-se compreender que as crenças dos professores pertencem tanto ao universo implícito quanto ao explícito, em que ambas influenciam na prática de ensino dos docentes, tendo como principal tarefa de acessar e conduzir as crenças mais inconscientes para um plano mais consciente sobre o modo de pensar e agir (FIVES; BUEHL, 2012).

A maioria dos pesquisadores tem se referido às crenças dos professores como princípios explicativos para as práticas ou ações que eles realizam no contexto de aula (PAJARES, 1992; CALDERHEAD, 1996; RICHARDSON, 2003; WOOLFOLKHOY; DAVIS; PAPE, 2006; LEVIN, 2015), embora estas afirmações necessitam de confirmações, devido às limitações conceituais e metodológicas, além de obstáculos encontrados para apresentar resultados sólidos sobre esta compatibilidade (CALDERHEAD, 1996; BUEHL; BECK, 2015; SKOTT, 2015).

Nas áreas de alfabetização, matemática, ciência, tecnologia e, iniciativas de reformas curriculares destes campos, verifica-se a tentativa de explicar diversas relações, entendendo que as crenças

influenciam as práticas, ou as práticas que influenciam as crenças, ou ainda, sobre se a relação entre ambas são (ou não) congruentes (BUEHL; BECK, 2015). No entanto, esta interação complexa pode variar de acordo com cada pessoa, contexto, tipo de crenças e práticas específicas, pois se entende que esta afinidade é recíproca (MANSOUR, 2009) ou mútua entre si (RICHARDSON, 1996).

No entanto, os professores mantêm diversas crenças na sua estrutura mental que estabelecem relações constantes com os eventos cognitivos (exemplo do sistema individual de crenças), o comportamento do professor (ações) e, o contexto (ambiente) e as experiências individuais do próprio docente, os quais influenciam de forma bidimensional e direta entre si, onde todos os elementos são moldados e modelam os outros (FIVES; BUEHL, 2012; LEVIN, 2015). Esta interpretação segue uma perspectiva semelhante às relações presentes na teoria do determinismo recíproco ou reciprocidade triádica de Bandura (1997; 2008).

A pluralidade de conceitos sugere que as investigações levem em conta as crenças específicas relacionadas diretamente ao contexto de prática dos professores, de modo a compreender o processo de pensamento e ação pedagógica do professor (ASHTON, 2015). De acordo com a literatura especializada, as crenças dos professores podem ser conceituadas com base em quatro aspectos fundamentais, situados em torno de um núcleo comum (SKOTT, 2015), e definidas da seguinte maneira:

a) As crenças são caracterizadas por construções mentais individuais, associadas a verdades subjetivas de caráter mais pessoal (NESPOR, 1992; PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996; 2003);

b) As crenças estão relacionadas aos aspectos afetivos, apresentando uma interação íntima entre o processo cognitivo e afetivo (ABELSON, 1979; NESPOR, 1987; PAJARES, 1992);

c) As crenças são relativamente resistentes, passível de mudanças, adquiridas a partir de experiências mais significativas, de forma temporal e em contextos sociais diversos (KAGAN, 1992; BORKO; PUTNAM, 1996; CALDERHEAD, 1996; RICHARDSON, 2003; MANSOUR, 2009);

d) As crenças são consideradas como um fator de causalidade do processo de interpretação e das ações do professor na prática (MANSOUR, 2009).

Então, o desafio maior desse constructo não está apenas em definir o que são as crenças dos professores, mas sim, encontrar conceitos e termos consistentes entre si, de acordo com a diversidade de perspectivas que abordam esta temática (FIVES; BUEHL, 2012), bem como contemplar e indicar nas pesquisas quais os tipos de crenças dos professores estão sendo abordadas na investigação, como exemplos de categorias de crenças sobre: o conhecimento (epistemologia); os alunos; o papel do professor; os dilemas morais e éticos; questões sociais que afetam o seu ensino; o conteúdo; o ensino e aprendizagem (ou pedagógicas) (LEVIN, 2015).

2.2.2 As crenças dos professores sobre o ensino

As mudanças do conceito de aprendizagem, em contraposição à ideia do ensino baseada na expectativa de causa e efeito entre o comportamento do professor e a aprendizagem do aluno, bem como o reconhecimento dos processos cognitivos do professor, impulsionaram as bases para o surgimento de pesquisas relacionadas à ação intencional de ensino desses profissionais, de forma interpretativa, sobre a ecologia da sala de aula (ASHTON, 2015; SKOTT, 2015).

As crenças dos professores, em particular, foram reconhecidas pelos pesquisadores da área da Psicologia cognitiva como um importante campo de investigação para compreender a vida mental destes profissionais, com a intenção de esclarecer a relação entre os processos de pensamentos, decisões pré-interativas e interativas dos professores, com a causalidade do desempenho dos alunos. Dentre os variados aspectos que constituem a estrutura cognitiva dos professores, as teorias, crenças e valores são exemplos da combinação de componentes em que os mesmos percebem e processam as informações, especificamente, em relação a sua função e a dinâmica do ensino e aprendizagem (CLARK; PETERSON, 1986).

A partir deste marco teórico, originaram-se inúmeras pesquisas sobre os aspectos implícitos da atividade dos professores. O avanço das investigações possibilitou interpretar que a intervenção dos docentes (em exercício ou em formação inicial) não se desenvolve exclusivamente a partir da relação com as ações pedagógicas em aula, mas, sobretudo, através da observação, da reflexão, além da análise das próprias práticas e

crenças pedagógicas, podendo considerar estas últimas como fatores essenciais que podem influenciar na aprendizagem dos alunos, ainda que de modo indireto (NAVARRO, 2012).

Nesse sentido, entende-se que essas crenças sobre o ensino (ou pedagógicas) caracterizam o modo particular como cada professor ensina, mesmo que apresentem objetivos semelhantes com a finalidade de promover uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos. Portanto, considera-se que as práticas profissionais dos professores são determinadas e conduzidas por suas crenças particulares sobre o ensino, podendo ser constituídas por pelo menos cinco categorias específicas de crenças (NAVARRO, 2012), nomeadamente:

a) As crenças sobre as estratégias de ensino, denominado pela autora apenas como crença sobre o ensino, são relacionadas à natureza e objetivos de ensino do professor, ou o conjunto de conhecimentos de modelos, procedimentos, métodos, atividades, tarefas de aprendizagem, que o professor acredita que devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser mais centrado no processo de transmissão, interacionista, entre outros;

b) As crenças sobre os conteúdos, também designado pela autora como crenças sobre a matéria ou o assunto, que são relativas aos conhecimentos ou conteúdos que o professor acredita que devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem;

c) As crenças sobre os alunos e o processo de aprendizagem, caracterizada pelo conjunto de conhecimentos que os professores acreditam que deva ser considerado sobre os alunos e o processo de como os mesmos aprendem;

d) As crenças sobre como aprender a ensinar, associadas ao entendimento que o professor tem a respeito da própria formação profissional e como ocorre o processo de aprendizagem para ensinar;

e) As crenças sobre o *self* e o papel do professor referem-se à própria confiança e capacidade que o professor tem para motivar e envolver os alunos no ambiente de aprendizagem, além das percepções que o professor tem de si, sobre o seu papel enquanto docente.

Antes de ingressar nos programas de formação profissional, os futuros professores ou estudantes universitários podem apresentar crenças bem estabelecidas sobre o ensino,

decorrentes das experiências prévias adquiridas geralmente em contextos educacionais. Por mais que essas crenças possam estar desarticuladas e simplificadas durante o período de formação profissional, principalmente no ingresso do curso, os futuros professores já trazem consigo uma ideia geral sobre as características de um professor eficaz no ensino, e como os alunos aprendem (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996; FEIMAN-NEMSER; REMILLARD, 1996; FIVES; LACATENA; GERARD, 2015).

Assim, estas crenças podem desempenhar funções diferentes e específicas, apesar de ainda ter poucas evidências sobre estes mecanismos e processos, que condicionam o engajamento dos professores na prática, no planejamento, na aprendizagem ou na reflexão, apresentando o papel de: a) filtro para interpretar as experiências e as informações dos professores ou futuros professores, baseando-se, geralmente, nas próprias crenças prévias para selecionar ou decidir sobre “o que” e “como” aprendem a ensinar; b) ferramenta para moldar ou definir tarefas e problemas específicos, ou seja, após selecionar as informações do ambiente, as crenças dos professores permanecem agindo, para dar significado e identificar os problemas os quais julgam ser mais relevantes; c) instrumento para guiar e orientar as decisões e ações imediatas do professor, relacionadas à própria motivação em atingir metas estabelecidas e em realizar uma tarefa específica, isto é, referente à capacidade individual de decisão, esforço e persistência para superar os desafios e obter êxito durante a ação (FIVES; BUEHL, 2012).

Para investigar estas crenças dos professores sobre o ensino, Navarro (2012) indica dois enfoques básicos para obter uma compreensão mais detalhada, com o intuito de identificar e descrever as diversas formas como os professores pensam acerca dos processos pedagógicos, especificamente:

- 1) o conceito do fenômeno das crenças e concepções dos professores a respeito do ensino: que busca conhecer, descrever e categorizar os diversos tipos de crenças e, também, tenta identificar as possíveis variações que um mesmo fenômeno, particularmente sobre o ensino, pode ser compreendido por diversas pessoas ou por um mesmo sujeito em contextos distintos;

- 2) a relação entre as crenças sobre o ensino e a prática docente: que visa interpretar o fenômeno das crenças a partir da

descrição do sistema geral das crenças dos professores, de forma independente entre os diversos tipos de crenças sobre o ensino, utilizando variados métodos para dar resposta ao seu objetivo fundamental, assim como identificar um conjunto integrado e coerente de crenças de cada professor a nível individual e de indicadores de sua disposição para ensinar de um modo determinado.

Especificamente, tem-se sugerido utilizar procedimentos mais indiretos, como entrevistas, observações, pensamento em voz alta, criação de mapas conceituais (ASHTON, 2015), bem como inferir tais crenças por meio da triangulação metodológica como a contabilização das intervenções verbais dos professores, observações em sala de aula e o detalhamento em entrevista, para verificar as consistências e inconsistências entre o que os professores dizem e fazem (SKOTT, 2015).

Para além de encontrar alguma coerência entre as crenças e práticas, uma das preocupações recentes de pesquisadores sobre a temática das crenças dos professores tem se direcionado para investigar as mudanças das crenças do professor (ASHTON, 2015) ou como elas se desenvolvem (LEVIN, 2015). Particularmente, enfatiza-se a necessidade da realização de pesquisas longitudinais para compreender de forma ampliada este processo de desenvolvimento nas diversas fases da trajetória profissional do professor (FIVES; BUEHL, 2012). Ademais, para investigar no contexto dos programas de formação profissional através do acompanhamento desses futuros profissionais do ingresso ao final do curso, e posteriormente, na carreira profissional, a fim de obter um delineamento das possíveis influências no processo de mudanças das crenças e práticas de ensino (LEVIN, 2015).

Partindo do entendimento de que as crenças são estruturas pertencentes a sistemas mais complexos e resistentes a alterações, as mudanças dessas crenças tornam-se cada vez mais incomuns enquanto adultos, por apresentarem sistemas de crenças bem definidos e apoiados em conhecimentos de senso comum ou subjetivo, ainda que se tente argumentar através de respostas fundamentadas em evidências científicas (ABELSON, 1979; NESPOR, 1987; ROKEACH, 1981; PAJARES, 1992). Em vista disso, tem sido destacado a importância de investigar o processo de (re)construção ou mudança das crenças dos professores, interpretado por muitos autores, através da

perspectiva construtivista (PAJARES, 1992; KAGAN, 1992; FIVES; BUEHL, 2012; SKOTT, 2015), especificamente sob o modelo da teoria de Piaget (ASHTON, 2015).

Nesta perspectiva, busca-se compreender e descrever o processo de construção desses esquemas mentais e da mudança de crenças ou conceitos, especificamente dos estudantes universitários ou futuros professores, baseando-se a partir das definições de assimilação, que consiste no processo de adicionar novas informações (crenças) aos sistemas de crenças já existentes; e a acomodação, que ocorre a partir da criação de um novo sistema de crenças ou, ainda, reorganizar o sistema de crenças prévio quando a nova informação (crença) não pode ser assimilada (POSNER et al., 1982). Tanto o processo de assimilação quanto acomodação resulta em mudanças das crenças, porém considera-se a acomodação como uma mudança mais radical das estruturas das crenças pré-existentes. Caso a crença seja mais central ou resistente, a tendência é de que as novas informações sejam assimiladas do que propriamente acomodadas (PAJARES, 1992).

Supõe-se, portanto, que esse construto pode ser umas das principais razões para entender os motivos e o modo como os professores (ou futuros professores) adotam ou não iniciativas e práticas, de acordo com novas propostas curriculares ou estratégias de ensino. Logo, trata-se de uma questão importante para educadores de todos os níveis compreenderem as crenças sobre o ensino na formação inicial ou na carreira docente, com a intenção de realizar intervenções adequadas para orientar e apoiar os profissionais do ensino ao longo da sua carreira (FIVES; BUEHL, 2012; LEVIN, 2015).

Para mais, um dos obstáculos dos programas de formação de professores é compreender e desafiar o conjunto de crenças prévias de professores e futuros candidatos a professores, para refletirem e se tornarem conscientes sobre o que podem fazer para aproveitar dessas crenças, com a intenção de melhorar suas práticas futuras (NAVARRO, 2012; FIVES; BUEHL, 2012; LEVIN, 2015).

2.3 ESTUDOS DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO

No campo da Psicologia educacional, Fives e Buehl (2012) realizaram uma revisão dos estudos a respeito das crenças dos

professores em diversas áreas de conhecimento, encontrando mais de 600 artigos científicos publicados. Basicamente, as pesquisas encontradas pelas autoras direcionavam as investigações para as crenças dos professores sobre a ‘relação com a prática’ e a ‘mudança dessas crenças’, variando nas seguintes temáticas: a) *self* (percepção de eficácia); b) contexto ou ambiente; c) conteúdo ou conhecimento; d) práticas de ensino específicas; e) abordagens de ensino; e f) alunos.

Nas áreas da alfabetização, da matemática, ciências, tecnologias e outras, constata-se um conjunto de pesquisas direcionado à análise da relação entre as crenças e práticas dos professores. Contudo, percebe-se que poucas investigações têm encontrado evidências consistentes para comprovar o papel das crenças dos professores sobre o desempenho dos alunos, dificultando o uso destes dados em favor dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As inconsistências são identificadas nas evidências entre a relação positiva das crenças dos professores e os resultados dos alunos, ainda mais, pesquisas refutam tal ligação. Apesar disso, preserva-se o entendimento de que os processos das crenças dos professores são precursores das ações e comportamentos dos professores, ou seja, considera-se que as mudanças efetivas das práticas de ensino dos professores dependem, antes de tudo, de mudança nas suas próprias crenças (FIVES; BUEHL, 2012).

Os autores sugerem a ampliação do debate relativamente ao grau de concordância ou coerência entre as crenças e práticas dos professores, ao invés de apenas descrever a existência destes elementos. Quando ocorrer alguma incoerência nesta relação, sugere-se levar em consideração as diferentes funções desempenhadas pelas crenças dos professores, os fatores internos (conhecimento, valores) e externos (contexto de aprendizagem), além do papel de alguma crença específica do professor que possivelmente influenciam nos processos cognitivos, tomada de decisão e grau de coerência particular entre as crenças e práticas de ensino. Também indicam que as limitações estão associadas às abordagens metodológicas e procedimentos de coleta de informações utilizadas nas pesquisas, como exemplo de: pequenas amostras em estudos quantitativos, de buscar correlação a partir de medidas de autorrelato das crenças, de observações de poucas situações de ensino e aprendizagem, etc.

Referente à mudança das crenças dos professores (e futuros professores), enfatiza-se a pouca atenção dada à investigação dessas estruturas em um processo contínuo, que promete fornecer informações consistentes para compreender se as crenças são mais flexíveis ou resistentes à mudança. Neste enfoque de pesquisa, julga-se que o processo de mudança das crenças é subordinado a um conjunto de fatores específicos desse constructo, a exemplo das crenças alvo, da natureza das crenças e experiências, além das questões individuais e contextuais. Particularmente com os estudantes universitários ou futuros professores, destaca-se a necessidade de realizar reflexões de forma estruturada juntamente com estratégias de supervisão em programas de graduação (FIVES; BUEHL, 2012).

No contexto da educação geral, no ensino primário e secundário, Fives, Lacatena e Gerard (2015), realizaram uma revisão dos estudos empíricos a respeito das crenças dos professores e futuros professores sobre o ensino e os processos de aprendizagem, com a intenção de possibilitar a realização de comparações entre diversos campos de atuação. As autoras verificaram que a maioria dos estudos tem adotado abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos de entrevistas, observações, metáforas, diários reflexivos, questionários, etc. Ainda, tem-se investigado com maior frequência os professores na fase de atuação profissional, apesar de ter identificado uma quantidade considerável de pesquisas com futuros professores no contexto de formação, com diferentes enfoques das crenças sobre o ensino e os processos de aprendizagem.

Nesta revisão, a preocupação de grande parte dos estudos perpassa pela investigação das questões referentes às crenças sobre o ensino, principalmente relacionadas às estratégias adotadas pelos professores, ignorando a singularidade das crenças sobre os processos de aprendizagem, que também apresentam um papel essencial na intervenção pedagógica. Encontraram-se evidências sobre a incompatibilidade entre as crenças e práticas dos professores, particularmente em relação à implementação da abordagem voltada à perspectiva construtivista, podendo estar associado a algum desalinhamento entre as crenças sobre o ensino e os processos de aprendizagem. De outro modo, os estudos com ênfase na mudança das crenças verificaram que algumas vezes elas mudam e outras não. Em algumas pesquisas, percebe-se a necessidade de indicar os motivos na qual as crenças

referentes ao ensino devem mudar. As barreiras dessas mudanças podem estar associadas à aquisição de novas crenças para atender as necessidades de prática pedagógica no contexto de intervenção específico. A mudança das crenças dos professores pode não ser suficiente para ocorrer alterações significativas das práticas de ensino, pelo fato dos intervenientes abrangerem ao contexto de intervenção profissional e a própria capacidade do professor de gerir suas crenças pessoais.

As autoras ressaltam a necessidade de expor as definições ou conceitos das crenças dos professores com mais clareza para as futuras investigações, recomendando um enfoque nas crenças que possam estar relacionadas ao ensino e que possibilite a realização de comparações em áreas distintas, através do mesmo constructo e perspectivas comuns. Deve-se, também, tratar as crenças sobre os processos de aprendizagem como um tipo distinto das crenças sobre o ensino, que podem servir de base para entender estas últimas. Ainda, permanece a lacuna para compreender mais a respeito do processo de construção e reconstrução das crenças, bem como identificar potenciais situações e contextos que ativam uma ou um conjunto de crenças, no sentido de propor intervenções efetivas durante o desenvolvimento profissional, sugerindo-se, portanto, que os formadores de professores estejam atentos para a elaboração de estratégias e situações que desafiem as crenças prévias dos futuros professores, além de fornecer a oportunidade de refletir sobre estas crenças (FIVES; LACATENA; GERARD, 2015).

No âmbito da Educação Física, Graber (2001), realizou uma revisão dos estudos na área do ensino da Educação Física, sugerindo algumas categorias e direcionamentos. Na revisão as crenças dos professores se configuram como uma característica importante do professor a ser explorada. Para a autora, há evidências de que os universitários ingressam em cursos de formação com um conjunto ou espectro de crenças sobre os objetivos da Educação Física. Muitas das crenças são provenientes das experiências e práticas esportivas curriculares do contexto escolar. Ainda, algumas crenças parecem ser mais estáveis do que outras ao longo dos anos. Nesta perspectiva, ela sugere que a formação do professor e, em particular, a formação inicial deve ser entendida pelo professor formador apenas como mais uma etapa de um processo contínuo de aprendizagem e socialização na profissão do indivíduo, à medida que cada

universitário ingressa com algumas ideias ou crenças fortemente significativas e ligadas a sua personalidade, diferentemente do entendimento de que eles não sabem nada ao ingressarem em curso de formação de professores em Educação Física. Explorar as crenças, portanto, significa identificar a variedade e diversidade de crenças iniciais contidas neste espectro; verificar ao longo do tempo de formação quais são mais estáveis; criar possibilidades de preservar e/ou modificar crenças válidas para a intervenção pedagógica; identificar qual o nível de contribuição dos programas de formação nas crenças dos estudantes e nos direcionamentos profissionais que realizam ao longo do curso.

Especificamente sobre a temática das crenças dos professores, Tsangaridou (2006) realizou uma revisão das pesquisas com o intuito de fornecer direcionamento e tornar o conteúdo mais acessível à comunidade científica da área. Desse modo, identificaram-se diferentes enfoques nos estudos referentes às crenças dos professores na Educação Física, especificamente: crenças de ingressantes ou futuros professores sobre os propósitos da Educação Física; crenças sobre aprender a ensinar e experiências docentes; crenças sobre autoeficácia no ensino; crenças sobre o ensino de sala de aula; crenças sobre os aprendizes e práticas de ensino; relação entre crenças e práticas de ensino; crenças sobre o conteúdo da matéria; crenças sobre si e o papel no ensino; crenças sobre a natureza do seu trabalho; e preocupação dos professores com sua satisfação.

De modo geral, as pesquisas mostraram que as crenças dos professores têm sido adquiridas possivelmente em função das experiências anteriores como alunos na escola, em experiências de vida ou nos próprios programas de preparação profissional. Particularmente no âmbito da formação inicial, a literatura na Educação Física tem indicado que os futuros professores já entram nos cursos com um conjunto de crenças bem definidas, porém ao longo da formação inicial elas podem se tornar mais elaboradas ou mesmo, pode não ocorrer qualquer tipo de mudanças. Apesar de a literatura encontrar achados importantes sobre as crenças dos professores, destaca-se que este constructo apenas terá impacto nas práticas de ensino a partir da obtenção de mais evidências relacionadas às condições e possibilidades de como realizar mudanças nas crenças dos professores. Recomenda-se, sobretudo, a realização de estudos longitudinais para explorar as crenças dos professores e, se obter descrições e

percepções consistentes da trajetória profissional destes sujeitos, assim como da diversificação das metodologias utilizadas (ex.: narrativas, estatística multivariada, etc) (TSANGARIDOU, 2006).

Na atualidade, verificam-se estudos a respeito desta temática no âmbito da Educação Física. Tendo como referencia as bases de dados eletrônicas: *Sport Discus*, *Google Acadêmico*, *SciELO*, *PsycArticles* (APA), *ERIC*, *Lilacs* e *Scopus*, 13 estudos empíricos publicados entre 2006 e 2016 foram encontrados, conforme exposto na síntese dos mesmos a seguir:

Quadro 2 – Síntese dos estudos das crenças dos professores na Educação Física e Esportes

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Conclusões
Tsangaridou (2008)	Descrever as crenças (propósitos, conteúdos e estratégias) de 2 professoras generalistas em formação complementar para o ensino da Educação Física elementar, na fase de estágio, no Chipre.	Pesquisa qualitativa: Entrevista formal e informal, observações de campo, análise de documentos e diários (planos de unidade e de aula).	As participantes acreditavam que a Educação Física deve focar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas. A autora sugere a realização de abordagens reflexivas para identificar, desafiar e transformar as crenças dos futuros professores a respeito de um ensino eficaz em Educação Física.
Randall e Maeda (2010)	Descreveram as experiências passadas de 54	Pesquisa qualitativa: Questionário,	As experiências anteriores dos sujeitos

	<p>professores generalistas em formação complementar para o ensino da Educação Física elementar, no Canadá e, como essas experiências moldaram suas crenças sobre os propósitos ou objetivos de ensino.</p>	<p>textos reflexivos escritos, discussão informal com os pares.</p>	<p>influenciaram nas crenças atuais a respeito dos propósitos do ensino da Educação Física, com enfoque nos aspectos sociais, na saúde e desenvolvimento de habilidades. Os autores indicam que explorar as crenças prévias, e as experiências anteriores, evita a reprodução de práticas inadequadas.</p>
<p>Kulinna et al. (2010)</p>	<p>Investigaram os sistemas de crenças de 486 graduandos de Educação Física nos EUA sobre os propósitos de ensino ou as metas curriculares da disciplina (atividade/aptidão física, autorrealização, desenvolvimento de habilidades motoras e desenvolvimento social).</p>	<p>Pesquisa quantitativa: Questionário.</p>	<p>Evidenciaram-se distinções entre os perfis das metas curriculares dos sujeitos, atribuindo valor diferente para cada objetivo a ser atingido na Educação Física, sendo destacados os resultados da atividade/aptidão física como principal meta a ser alcançada. Os autores ressaltam a necessidade de investigar os sistemas de crenças de forma mais detalhada e consistente, bem</p>

			<p>como compreender o sistema de crenças de futuros professores no início do curso e durante as experiências do programa de formação e, como esses sistemas de crenças podem influenciar futuramente nas crenças e práticas dos professores em fase de carreira profissional.</p>
<p>Philpot e Smith (2011)</p>	<p>Examinaram as crenças de 6 graduandos em início e outros 6 no final de curso de Educação Física na Nova Zelândia, sobre a natureza e propósitos do ensino da disciplina.</p>	<p>Pesquisa qualitativa: Entrevista estruturada e semiestruturada.</p>	<p>Os sujeitos em início do curso referiram a Educação Física como sinônimo de prática esportiva, enquanto os sujeitos no final explanaram uma compreensão mais aprofundada da complexidade sobre esses propósitos. Os autores destacam a necessidade de entender como as crenças sobre a Educação Física influenciam nas práticas de ensino da</p>

			disciplina, e o impacto dos programas de formação sobre estes processos.
Sofo et al. (2012)	Verificaram as crenças de 74 graduandos, em formação de Educação Física e formação generalista, nos EUA, acerca dos propósitos ou metas curriculares para a Educação Física.	Pesquisa qualitativa: Questionário aberto.	As crenças dos futuros professores influenciaram nas suas decisões curriculares, identificando em ambos os grupos, com prioridade em promover a atividade física e aptidão, e estilo de vida saudável. Os autores recomendam aos programas de formação a auxiliarem os graduandos na análise das suas experiências anteriores e crenças acerca dos propósitos, estratégias de ensino, aprendizagem dos alunos, de forma coerente com outras propostas curriculares. Enfatiza-se, também, a necessidade de investigar a partir da combinação de instrumentos de pesquisa,

			identificar a coerência das crenças e práticas, e analisar tais crenças ao longo do tempo.
Bernstein, Herman e Lysniak (2013)	Examinaram se as crenças prévias sobre as atividades competitivas, de 10 graduandos de Educação Física nos EUA, influenciaram no planejamento, e implementação de jogos no ensino médio.	Pesquisa qualitativa: Entrevista semiestruturada, observações e notas de campo.	As crenças prévias dos sujeitos influenciaram decisões e instruções durante as atividades e jogos, caracterizadas como crenças resistentes sobre atividades competitivas baseadas em suas experiências anteriores. Sugere-se, então, que os programas de formação de professores compreendam as questões das crenças e o modo como esses fatores são desenvolvidos durante a instrução.
Wang (2013)	Averiguaram as crenças a respeito do Ensino dos Jogos para Compreensão (TGfU) e as práticas de 20	Pesquisa qualitativa: Questionário e entrevista semiestruturada.	A maioria dos professores de Educação Física estiveram dispostos a utilizar o modelo do TGfU, mas apenas nove

	professores de Educação Física, no ensino primário e secundário na China.		professores implementaram em suas aulas, constatando que o comportamento e a intenção dos sujeitos foram influenciadas por suas crenças. O autor recomenda promover programas de treinamento do modelo em longo prazo e criar contextos de atuação adequados.
Ramos et al. (2014)	Analisaram as crenças de 5 graduandos de Educação Física no início do curso no sul do Brasil, a respeito do ensino dos esportes (conteúdos e estratégias).	Pesquisa qualitativa: Entrevista estruturada e semiestruturada, observação sistemática e estimulação de memória.	Constataram que os sujeitos apresentaram um conjunto de crenças sobre o ensino, acreditando na valorização do ensino dos conteúdos motores do esporte, tais crenças provenientes das experiências de prática pessoal e observação dos próprios treinadores ou professores esportivos. Os autores indicam a necessidade de criarem alternativas de aprendizagem

			<p>profissional semelhantes às experiências prévias e desafiar as crenças através da reflexão, e assim, desenvolver estratégias para reconstrução dessas crenças e experiências. Ainda, sugerem a realização de estudos longitudinais para compreender este processo ao longo do curso de graduação.</p>
<p>Moreno-Doña, Rivera-García e Trigueros-Cervantes (2014)</p>	<p>Analisar as crenças de 24 professores de Educação Física no ensino primário e secundário no Chile a respeito da função social ou propósitos que a disciplina deve cumprir, além de verificar as barreiras pessoais, profissionais e institucionais enfrentadas nesta tarefa, e soluções para resolver esses problemas.</p>	<p>Pesquisa qualitativa: Grupos focais e entrevistas individuais em profundidade.</p>	<p>Para os sujeitos, ensinar Educação Física reproduz uma perspectiva tradicional ligada ao esporte, o desenvolvimento da aptidão física e certos estereótipos sociais, e outro ponto de vista que deve priorizar o desenvolvimento de competências de compreensão e transformação das desigualdades sociais nos alunos. Os autores expõem</p>

			alguns obstáculos associadas ao estudo, como: mudanças socioculturais; currículo da Educação Física; formação profissional, e desvalorização social da Educação Física escolar.
Tannehill e MacPhail (2014)	Examinar o desenvolvimento das crenças e o ensino e aprendizagem de 16 graduandos em Educação Física ao fim do curso, em relação à análise de metáforas.	Pesquisa qualitativa: Análise das metáforas de ensino e narrativas didáticas.	Constatou-se que o desenvolvimento das crenças dos graduandos sobre o ensino e aprendizagem estava associado com suas metáforas, por meio de uma série de problemas, eventos, experiências, pessoas e contexto que influenciam nas mudanças. As autoras recomendam a realização de mais investigações utilizando as metáforas para verificar o quanto estas metáforas representam as crenças dos

			graduandos a respeito do ensino e aprendizagem, atribuindo à pretensão de desafiar as crenças prévias e desenvolver a percepção da própria forma de ensinar.
Lodewick (2015)	Exploraram as relações entre as crenças epistemológicas e as preferências por três modelos de ensino utilizados na Educação Física, entre 311 graduandos que pretendem ensinar Educação Física no Canadá.	Pesquisa quantitativa: Questionários abertos e fechados.	No geral, os participantes apresentaram uma visão epistemológica contextualizada e preferência pelo modelo instrucional do TGFU. Sugere-se a realização de pesquisas para evidenciar mais associações entre as crenças epistemológicas e as preferências de modelo instrucionais, investigar também, as crenças epistemológicas dos alunos, as mudanças das crenças epistemológicas dos graduandos e professores de Educação Física ao longo do tempo, bem como suas

			crenças e práticas instrucionais.
Adamakis e Zounhia (2016)	Comparar as crenças de 483 graduandos de Educação Física na Grécia, de acordo com o ano na universidade, a respeito das crenças sobre os propósitos ou a prioridade curricular (atividade física e saúde, desenvolviment o cognitivo-emocional, motor, social).	Pesquisa quantitativa: Questionário.	A participação do esporte por si só não afetou no resultado das crenças em uma direção específica e todos os sujeitos classificaram como a maior meta: a aptidão e atividade física. As experiências de campo no terceiro ano tiveram um impacto positivo nas crenças dos graduandos, enquanto o quarto ano de estudos e as especializações de treinamento contribuíram para o efeito de "lavagem" das crenças. Os autores indicam a realização de mais pesquisas para comparar com outros programas de formação em Educação Física, utilizar métodos de pesquisa mais consistentes e de forma longitudinal. Recomendam,

			também, aos professores formadores estarem conscientes da relação entre as experiências prévias e crenças atuais dos graduandos.
Ní Chróinín e O'Sullivan (2016)	Identificar a alteração das crenças sobre conteúdos e estratégias de 59 professoras generalistas durante a formação complementar para o ensino da Educação Física elementar, e 6 após completarem o curso na Irlanda.	Pesquisa qualitativa: Textos reflexivos e entrevistas semiestruturadas	Os sujeitos acreditavam que aprender a ensinar Educação Física exigia a participação direta ou prática com os conteúdos da disciplina durante a formação, a construir um repertório de ideias e atividades para ensinar os conteúdos, além de vivenciar práticas de ensino. As autoras enfatizam a importância de compreender as crenças de graduandos e professores sobre a sua aprendizagem para ensinar Educação Física ao longo do tempo, bem

			<p>como reconhecer a influência de suas crenças prévias durante esse processo. Os professores formadores devem desenvolver estratégias para desafiar essas crenças na formação, reconhecer e apoiar que aprender a ensinar os conteúdos através das práticas motoras é apenas um ponto de partida neste processo, apresentando a necessidade de oportunizar outras situações de aprendizagem.</p>
--	--	--	---

Fonte: Autor.

Através da análise dos estudos, verifica-se o interesse predominante em compreender o processo de desenvolvimento ou mudança das crenças de graduandos durante a formação profissional em Educação Física, bem como a relação dessas crenças com a prática de ensino. Desse modo, têm sido investigados tipos específicos e fatores que interferem no desenvolvimento das crenças sobre o ensino da Educação Física e Esportes, e que podem influenciar em ações pedagógicas futuras, principalmente sobre os propósitos, objetivos pessoais ou metas curriculares, bem como em relação às estratégias de ensino, aos conteúdos a ser ensinado, aos processos de aprendizagem, às

questões epistemológicas, e ao processo de como aprender a ensinar.

Para investigar o tema das crenças no ensino de Educação Física e Esportes, identifica-se a prevalência na utilização de abordagens de pesquisa qualitativa, implementando procedimentos metodológicos como entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas, questionários, observações, textos reflexivos e análise de metáforas, análise de planejamento, grupos focais, estimulação de memória, entre outros. Os resultados têm indicado que os sujeitos geralmente acreditam que o ensino da Educação Física e/ou Esportes deve promover o desenvolvimento da aptidão física ou saúde e das habilidades motoras dos praticantes, através de conteúdos motores e estratégias mais diretas. Além disso, as experiências educacionais vivenciadas antes do ingresso na universidade condicionam as percepções e escolhas que os graduandos realizam ao longo da formação profissional, e determinam em grande parte, o que seja mais significativo para o seu próprio processo de aprendizagem profissional.

Os autores indicam a realização de mais estudos para explorar as crenças prévias dos professores e futuros professores sobre o ensino da Educação Física ou Esportes, levando em consideração as experiências anteriores com o intuito de projetar práticas de ensino mais eficazes e aprendizagens profissionais significativas; investigar as crenças sobre o ensino de forma longitudinal, desde o período de início dos cursos de graduação para compreender os processos de desenvolvimento e mudança das crenças ao longo do tempo, e também, como esses aspectos interferem nas práticas pedagógicas dos professores ou futuros professores, buscando encontrar alguma coerência entre estes aspectos; utilizar abordagens reflexivas e outras formas que possibilitem desafiar e obter um entendimento mais profundo a respeito dessas crenças; realizar investigações de modo mais detalhado e consistente, através da combinação de variados instrumentos de pesquisa; além de analisar o impacto dos programas de formação profissional sobre o processo de construção das crenças dos futuros professores a respeito do ensino de Educação Física e/ou Esportes.

CAPÍTULO 3

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Para o presente estudo foi adotada a abordagem de pesquisa do tipo qualitativa, caracterizada como um método de investigação sistemático e de resolução de problemas que desenvolve hipóteses por meio de um processo indutivo, conforme os dados são apresentados. Sobretudo, este tipo de investigação se desenvolve através da participação ativa e pessoal do pesquisador, principalmente durante o processo de coleta e análise dos dados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Este estudo também apresenta um caráter descritivo e interpretativo, ou seja, que tem como propósito descrever e interpretar os aspectos significativos e/ou problemáticos das informações fornecidas pelos investigados, considerando a natureza do contexto e os processos socioculturais envolvidos na construção dos dados (DENZIN; LINCOLN, 2008). Ainda, classifica-se como um estudo transversal em que se realiza a investigação de determinado objeto ou variável simultaneamente através de um recorte no tempo (VISBAL; IGLESIAS; OSUNA, 2008).

Desse modo, foram utilizados procedimentos de pesquisa de estudo de casos múltiplos, que consiste em apresentar e analisar os dados de cada sujeito individualmente, bem como identificar regularidades e especificidades entre as percepções dos próprios sujeitos, confrontando os resultados mais significativos entre si (YIN, 2010).

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram do presente estudo oito graduandos do primeiro ano do curso de bacharel em Educação Física matriculados em uma universidade pública do Estado de Santa Catarina, Brasil. A média de idade dos sujeitos foi de 20,8 anos, apresentando a idade mínima de 18 e máxima de 37 anos. Para a seleção desses sujeitos, os mesmos tiveram que atender a quatro critérios de inclusão determinados previamente, como: a) encontrar-se matriculado(a) e estar cursando, no máximo, o

segundo semestre do primeiro ano de graduação de bacharelado em Educação Física, pelo fato deste curso ter o esporte como um dos principais campos de intervenção profissional; b) estar frequentando uma disciplina voltada ao processo pedagógico de iniciação esportiva, devido ao papel fundamental do docente responsável pela matéria ter viabilizado e flexibilizado o contato do investigador com os sujeitos nesse contexto, na qual introduziu as intervenções desta pesquisa no cronograma semestral como uma atividade complementar da disciplina; c) não possuir experiência prévia de atuação no ensino, como professor ou treinador esportivo; d) expressar motivação e disponibilidade para participar do estudo.

Considerando as dificuldades de obter uma quantidade representativa de voluntários para participar do estudo, identificou-se a necessidade de realizar o contato pessoal com três turmas em semestres distintos e subsequentes do curso de bacharelado em Educação Física, conforme exposto na Tabela 1 e descrito a seguir: a) quatro graduandos no primeiro semestre de 2015; b) três graduandos no segundo semestre de 2015; c) um graduando no primeiro semestre de 2016.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Semestres	Graduandos	Sexo	Idade	Experiência de prática esportiva como jogador(a) ou atleta	
				Modalidade(s)	Tempo (Anos)
2015-1	G1	F	19	Voleibol	5
	G2	F	18	Remo	2
	G3	F	37	-	-
	G4	M	19	Futebol e Beach Tênis	11
2015-2	G5	M	19	Futebol, Natação e Rugby	9
	G6	M	19	Futsal e Karatê	5
	G7	M	18	Futsal, Futebol e Tênis	8
2016-1	G8	M	18	Futsal e Corrida de rua	4

Fonte: Autor.

Nota: G = Graduandos; F = Feminino; M = Masculino.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para obter informações mais detalhadas a respeito das crenças dos graduandos sobre o ensino dos esportes, foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de informações, especificamente: a entrevista estruturada e semiestruturada adaptada do estudo de Ramos (2008), a observação sistemática e procedimentos de estimulação de memória.

Inicialmente, utilizou-se um roteiro de entrevista estruturada com nove perguntas fechadas (APÊNDICE B), a fim de identificar os graduandos que atenderam aos critérios de inclusão do estudo, por meio de informações objetivas relacionadas às experiências pessoais e profissionais no contexto esportivo até o momento da pesquisa.

Por seguinte, a observação sistemática que consistiu em gravar o vídeo e o áudio de uma sessão de ensino dos esportes coletivos, correspondente a uma situação pedagógica simulada ministrada pelos participantes do estudo, aos próprios colegas de turma do curso, com o mínimo de interferência possível do investigador. A observação sistemática tem como objetivo descrever algum fenômeno ou teste de hipóteses de forma precisa, a fim de responder os problemas predeterminados no estudo. Geralmente, o pesquisador já sabe o que deve ser observado, a forma de registro e a organização das informações (GIL, 2008). No caso deste estudo, o propósito da observação de uma situação de ensino simulada dos sujeitos foi analisar determinadas ações pedagógicas, onde tiveram que considerar os níveis de aprendizagens reais dos próprios colegas de turma, bem como os recursos e materiais disponíveis na universidade onde se desenvolveu o estudo. Para ministrar esta sessão, destaca-se que todos os investigados tiveram liberdade de escolher qualquer modalidade esportiva coletiva, tema da sessão e elaboração de um roteiro de atividades/exercícios correspondente a um plano de treino, sem qualquer tipo de orientação do investigador.

Por sua vez, a entrevista semiestruturada aplicada no estudo foi composta por sete perguntas sobre as experiências pessoais dos sujeitos no contexto esportivo (APÊNDICE C). Também, os procedimentos de estimulação de memória, que

consistiu na exibição das imagens gravadas a respeito dos procedimentos pedagógicos adotados pelos sujeitos durante a sessão de ensino simulada, ao mesmo tempo em que eram questionados sobre as suas crenças ou justificativas pessoais para o uso destes procedimentos e as respectivas fontes dessas crenças. Neste caso, os procedimentos de estimulação de memória auxiliam no processo de recordação dos investigados acerca dos episódios gravados durante a situação de ensino, com a finalidade de obter informações mais detalhadas sobre os seus pensamentos e decisões adotadas naquele ambiente (CLARK; PERTERSON, 1997).

Simultaneamente, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para orientar os questionamentos durante esse procedimento de estimulação de memória, constituída por 12 perguntas sobre os conteúdos privilegiados e possíveis progressões dos conteúdos, as estratégias de ensino adotadas (tarefas de aprendizagem e intervenções verbais), os processos de aprendizagens dos alunos e onde julgam ter obtido tal entendimento sobre os aspectos do ensino dos esportes. A entrevista representa um encontro realizado entre duas pessoas, onde o entrevistador busca obter informações relacionadas a um tema específico, por meio de uma conversa informal ou de caráter profissional (MARCONI; LAKATOS, 2009). Este instrumento permite que o pesquisador reformule ou acrescente perguntas quando julgar necessário, a fim de obter repostas mais claras ou detalhadas, além de assegurar resultados mais consistentes (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O processo de obtenção dos dados ocorreu por meio de encontros presenciais entre o pesquisador e os graduandos, especificamente em três etapas distintas e complementares. Na primeira etapa, a coleta de dados ocorreu durante a primeira semana de aula do semestre do curso de bacharelado em Educação Física, particularmente na aula de uma disciplina voltada à formação pedagógica para a iniciação esportiva. O pesquisador esclareceu os objetivos e procedimentos de pesquisa e, em sequência, os membros voluntários da turma foram convidados a realizar o preenchimento individual em sala de aula do roteiro de entrevista com perguntas fechadas. Após rápida

análise das respostas, foram identificados os graduandos que atenderam aos critérios pré-estabelecidos para participar das etapas seguintes da pesquisa.

Por seguinte, solicitou-se aos sujeitos que elaborassem um breve roteiro dos exercícios, de forma individual e por escrito, para ter algum registro do planejamento da sessão a respeito do ensino de alguma modalidade esportiva coletiva. Ressalta-se que este roteiro foi elaborado individualmente por todos os sujeitos de acordo com sua preferência, em local determinado e sob a supervisão do pesquisador, com a intenção de ministrar aos seus colegas de classe em outro momento. Nesse processo não foram fornecidas quaisquer orientações aos sujeitos a respeito de como elaborar o registro escrito dos exercícios, organização da aula, tipos de exercícios, conteúdos, contexto de atuação ou qualquer outro tipo de informação, evitando induzi-los a algum padrão de ensino. Apenas foram orientados para não buscarem qualquer outra fonte de conhecimento, exceto suas experiências e percepções pessoais, sobre como deve ser uma sessão para o ensino da modalidade esportiva coletiva escolhida. Em sequência, elaborou-se um cronograma de execução das sessões de ensino simuladas de acordo com a disponibilidade das instalações da universidade e conveniência dos participantes, deixando o tempo de duração da sessão a critério de cada sujeito.

Durante a segunda etapa, aconteceu outro encontro para as gravações das sessões através da utilização de uma câmera de vídeo digital, fixada a uma distância do ambiente interativo de ensino, de modo que possibilitou ter máxima amplitude possível do contexto, e também, para evitar qualquer tipo de interferência na ação dos sujeitos. Simultaneamente, as intervenções verbais dos investigados foram capturadas durante as aulas através de um gravador de voz digital com microfone de “lapela” com fio preso ao participante do estudo.

Posteriormente, as imagens e o áudio foram armazenados e editados num microcomputador pessoal do investigador para realizar a sincronização entre si, com auxílio do programa de edição *Windows Movie Maker* e reprodução de imagem *Windows Media Player*. Através do recurso de edição de vídeo, selecionou-se apenas a fase interativa da sessão de ensino simulada, indicando cada tarefa de aprendizagem e os principais conteúdos exercitados para facilitar a análise e reprodução das imagens. Por sua vez, as intervenções verbais foram transcritas literalmente e

armazenadas em microcomputador com o auxílio de programa de edição de texto *Microsoft Office Word 2007*. As filmagens das sessões tiveram em média 24 minutos e 47 segundos do tempo total (mínimo: 15 minutos e 50 segundos; máximo: 40 minutos e 56 segundos), e somente o período interativo, apresentou-se uma média de 19 minutos e 6 segundos (mínimo: 9 minutos e 53 segundos; máximo: 28 minutos e 15 segundos).

A terceira e última etapa, consistiu em contatar com cada participante por telefone ou rede social (*Facebook/WhatsApp*) para o agendamento da entrevista semiestruturada e aplicação dos procedimentos de estimulação de memória. Assim, realizou-se a entrevista semiestruturada de forma individual com cada participante e em local previamente determinado conforme a conveniência dos mesmos, ocorrendo na maioria dos casos, em uma sala reservada na própria instituição da universidade. Dessa forma, obtiveram-se os dados mais detalhados a respeito das experiências pessoais no contexto esportivo, desde os primeiros contatos com o esporte até o momento da pesquisa.

Ainda na mesma etapa, o processo de estimulação de memória consistiu em apresentar as imagens e áudio da sessão ministrada em uma tela de computador, de forma individual com cada sujeito, ao mesmo tempo em que o investigador realizava questionamentos aos sujeitos em relação ao objeto do estudo. Todavia, antes da realização deste procedimento, necessitou-se realizar uma análise prévia dos dados de cada sujeito pelo investigador, com o objetivo de identificar e classificar os tipos de tarefas de aprendizagem, conteúdos enfatizados, objetivos da sessão, estrutura da sessão e tipo de intervenção verbal utilizada pelos sujeitos, servindo como meio para orientar os questionamentos do investigador. Para tanto, à medida que as imagens foram exibidas, o pesquisador estimulou o sujeito a relembrar as situações de ensino, para justificar suas decisões e a percepção pessoal sobre as fontes destas crenças ou conhecimentos prévios.

As respostas fornecidas pelos graduandos investigados nestas entrevistas foram captadas e armazenadas através de gravador de voz digital e, posteriormente, transcritas literalmente com auxílio de editor de texto *Microsoft Office Word 2007* e reproduzidor de áudio *Express Scribe Transcription Software*.

O projeto foi apreciado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa de uma universidade pública brasileira (CAAE

06514912.4.0000.0118; Parecer nº 83238/2012). Todos os graduandos foram informados dos objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a gravação e divulgação dos resultados sem fins lucrativos. Com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos, utilizaram-se as combinações de letras e números (de G1 a G8) para identificá-los durante a apresentação dos resultados.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados através de três fontes, especificamente: o registro escrito ou roteiro dos exercícios de cada sujeito, que auxiliou no acompanhamento das sessões de cada participante e durante a análise prévia das filmagens; a observação sistemática da situação de ensino simulada através da gravação de vídeo e áudio; e por último, as entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, analisaram-se os conteúdos contemplados no roteiro dos exercícios das sessões ministradas por cada graduando. Por seguinte, verificaram-se os conteúdos, as tarefas de aprendizagem e intervenções verbais implementadas durante o período interativo da situação de ensino simulada, com foco nas estratégias de ensino utilizadas por cada sujeito. Para a caracterização e classificação dos tipos de tarefas de aprendizagem utilizou-se a proposta de Ticó-Camí (2002), nomeadamente as tarefas: analíticas (AN), que correspondem a um tipo de tarefa onde prevalece o treinamento repetitivo e isolado das habilidades motoras do contexto do jogo e de outros elementos da estrutura do esporte; sintéticas (SI), que correspondem às formas jogadas em situações reduzidas na condição de inferioridade/superioridade/igualdade numérica de jogadores ou coringas, mantendo a integração de alguns elementos da estrutura do jogo formal; e as globais (GL), que correspondem ao jogo formal (jogo propriamente dito) ou com alguma modificação, mas sem redução ou modificação significativa em relação às características ao jogo formal. Para cada tipo de tarefa, utilizou-se o modelo de progressão de Rink (1993) para analisar os conteúdos e condições específicas das tarefas. Também foram utilizadas algumas classificações de jogos referentes às tarefas globais, conforme a definição utilizada no protocolo desenvolvido por Stefanello (1999) e adaptado por

Saad (2002; 2012), especificamente: a) jogo recreativo, caracterizado como um jogo com fins de recreação, podendo estimular o desenvolvimento dos aspectos táticos em alguns casos; b) jogo condicionado, que consiste em desenvolver situações específicas de ataque e defesa presentes no jogo formal, com a intenção de repetir tais circunstâncias por diversas vezes; c) jogo reduzido refere-se a um tipo de jogo que reduz a complexidade e potencializa contextos situacionais por meio da modificação dos espaços ou número de jogadores.

Por seguinte, as intervenções verbais emitidas pelos sujeitos foram analisadas, utilizando como base a abordagem dos *feedbacks* pedagógicos de acordo com as categorias indicadas por Sarmiento (2004), nomeadamente: avaliativo, podendo ser positivo ou negativo (FA+, FA-), que consiste na emissão de um simples juízo ou apreciação da execução da tarefa sem prestar referência à sua forma; descritivo (FD), que descreve a forma como a tarefa foi executada; prescritivo (FP), que presta informação sobre como deverá/deveria ser executada a tarefa; e interrogativo (FI), que consiste na realização de questionamentos sobre a tarefa executada, estimulando os alunos a refletirem sobre os erros cometidos ou da forma de execução correta. Também, foram consideradas as intervenções verbais relacionadas à gestão dos recursos da sessão (GT) (tempo, alunos, espaço e materiais).

Para auxiliar na interpretação desses dados, foram analisadas as tarefas de aprendizagem em conformidade com os procedimentos de registro de duração, que consistiu na contagem de tempo de exercitação das tarefas de aprendizagem durante as sessões. Além disso, utilizou-se o registro de ocorrências para verificar a frequência com que os sujeitos realizaram determinada intervenção verbal durante o tempo da sessão ministrada, baseado na proposta de Siedentop (1998).

Os dados foram analisados a partir de procedimentos de análise de conteúdo conforme Bardin (2010), com categorias determinadas *a priori*, realizados por meio do processo em três fases: primeiramente a organização das informações, como o planejamento dos graduandos, transcrição das entrevistas e observações; em segundo, a exploração do material, em que se codificaram as transcrições brutas em representações de conteúdo identificando as unidades de significado em função das categorias de análise, que foram reunidas em um só local referentes a todas as unidades de significado pertencentes a uma categoria para que

o pesquisador pudesse ler de forma contínua cada caso, para cada categoria; e em terceiro, a verificação das frequências das unidades de análise e a organização dos resultados. Para auxiliar nesse processo de análise dos dados, organização das unidades de significados e suas respectivas fontes, utilizou-se o programa de análise qualitativa *QSR Nvivo 9*.

Por último, realizaram-se os procedimentos de checagem pelos sujeitos para garantir a credibilidade e confiabilidade das informações, que analisaram os vídeos e as transcrições das entrevistas, confirmando a exatidão dos dados, por isso, não foi necessária a realização de alterações. Também, ocorreu a revisão por dois investigadores com experiência em pesquisa qualitativa, que analisaram o mesmo conjunto de dados, comparando suas interpretações, não identificando discrepâncias entre elas (MAXWELL, 2005; SPARKES; SMITH, 2014).

3.6 ESTUDO PILOTO

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), o estudo piloto é fundamental para testar os instrumentos e procedimentos de pesquisa por meio de situações mais semelhantes possíveis ao do estudo proposto. Nesse sentido, realizou-se um estudo piloto com a finalidade de reproduzir os mesmos procedimentos metodológicos destacados anteriormente, para a presente investigação.

Em relação ao processo do estudo piloto, averiguou-se que o acesso permitido para estabelecer contato com os graduandos em início de curso através de uma disciplina, foi um fator determinante para o desenvolvimento da pesquisa, além do consentimento do professor responsável de inserir os procedimentos do estudo no próprio cronograma semestral da disciplina. Entretanto, identificou-se a dificuldade de obter um número expressivo de sujeitos que atendam a todos os critérios de inclusão, particularmente em relação à motivação e disponibilidade de participar da pesquisa devido à auto-exposição em frente aos próprios colegas de turma.

Ademais, destaca-se a relevância de instruir os sujeitos para não acessar qualquer outra fonte de informação, com exceção das próprias experiências e percepções pessoais, para evitar algum tipo de indução de respostas e padrão de ensino. Logo, as opções determinadas em relação a cada instrumento do

estudo piloto pareceram adequadas para a replicação na presente pesquisa de dissertação, com maior número de participantes, sustentando tanto a parte metodológica quanto conceitual.

O artigo deste estudo piloto foi concluído no mês de abril de 2016, encontrando-se atualmente em processo de edição, após o aceite da Revista Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo foi analisar as crenças e as suas respectivas fontes, de graduandos em Educação Física a respeito do ensino dos esportes, especificamente sobre as estratégias de ensino. Participaram da pesquisa estudantes de graduação em Educação Física, de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina – Brasil. No período da coleta dos dados, os investigados apresentavam idades entre 18 e 26 anos, sendo três do sexo masculino, um do sexo feminino. Os resultados indicaram que os graduandos privilegiaram as tarefas de ensino analíticas com ênfase nos aspectos motores, bem como o predomínio de intervenções verbais do tipo prescritivo, avaliativo simples e descritivo, concluindo que os graduandos ingressaram na universidade com um conjunto de crenças sobre o ensino, que representam estruturas coerentes de ação, semelhantes a modelos de ensino direto.

3.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do presente estudo referem-se à criação de um ambiente de ensino e aprendizagem simulado, correspondente a uma única sessão ministrada por cada sujeito aos próprios colegas de turma da universidade. Entretanto, este contexto permite, de certa maneira, minimizar os possíveis constrangimentos que as circunstâncias em um ambiente real com crianças e jovens poderiam causar aos participantes, principalmente pela ausência da experiência formal de ensino dos participantes como professores ou treinadores esportivos. Ademais, as categorias de análise estabelecidas *a priori*, a realização da pesquisa diagnóstica das crenças referente a um único período da formação inicial em Educação Física, especificamente no início do segundo semestre, e a análise de algumas categorias das crenças pedagógicas (conteúdos e estruturação pedagógica, estratégias de ensino e processo de aprendizagem dos alunos) podem não corresponder à totalidade e

complexidade das crenças dos graduandos a respeito do ensino dos esportes.

CAPÍTULO 4

4 RESULTADOS

4.1 A BIOGRAFIA DOS GRADUANDOS

4.1.1 Quem é G1

G1 é uma jovem graduanda que frequentava a segunda fase do curso de bacharel em Educação Física, contando com 19 anos de idade no período da pesquisa. As primeiras vivências da graduanda com o esporte ocorreram durante as aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental, onde participava geralmente de forma passiva dos jogos de voleibol, futsal, entre outros. Aos 11 anos, aproximadamente, a graduanda começou a praticar caminhada e corrida por incentivo de sua mãe, em razão de preocupação com a sua saúde.

Por seguinte, aos 13 anos, começou a frequentar uma academia de *fitness*, onde conheceu um profissional que atuava tanto como *personal trainer*, quanto treinador de voleibol em um projeto social. Em virtude de sua alta estatura e aptidão física, esse instrutor/treinador a convidou para participar do projeto de voleibol, motivando G1 a ter o seu primeiro contato da prática sistemática de um esporte coletivo. Desde então, tornou-se atleta da modalidade e, em meio a algumas interrupções, treinou e participou de competições a nível municipal até os seus 17 anos.

Além de reconhecer o seu treinador de voleibol como um grande incentivador para sua permanência no esporte, ele também servia como um “espelho” a ser seguido ou alguém “inspirador como profissional”, pois desde muito jovem G1 já apresentava interesse de atuar na área da saúde. Essa imagem positiva e a influência do seu treinador, bem como o próprio envolvimento com a prática esportiva e atividade física influenciaram em sua decisão para optar pelo curso de Educação Física, conforme o relato a seguir:

O meu professor falou bem assim - tu nunca pensou em fazer Educação Física, por que tu não fazes? -. E eu disse - não sei, eu penso mais em fazer fisioterapia -. Depois passou um tempo e eu comecei a

me interessar mais pela musculação, e também, porque eu sou muito de ler, estudar e me envolver com o que eu estava fazendo, então foi onde despertou a vontade de fazer educação física mesmo (G1).

O interesse pelo curso de Educação Física fez com que G1 buscasse informações básicas a respeito da distinção entre as áreas de licenciatura e bacharelado, declarando na entrevista que escolheu pela última, principalmente, pelo seu envolvimento no contexto esportivo e o desinteresse de atuar no âmbito escolar, como se verifica a seguir: “Eu sou muito do esporte assim, eu não consigo me ver na escola passando isso para as crianças, não me vejo fazendo isso. Eu gosto de ter contato com as pessoas, eu acho que entre as duas áreas da educação física, a que vai me proporcionar isso é o bacharelado”.

Por isso, a graduanda pensa que as experiências de prática pessoal no contexto esportivo podem auxiliar futuramente na própria atuação profissional, fornecendo alguma “segurança” durante a intervenção, além de facilitar o processo de ensino em decorrência das aprendizagens adquiridas como aluna, como ela mesma afirma:

Eu acho que passa segurança porque eu sei que tudo que eu vou passar, eu já vivi. [...] a dificuldade que meu aluno terá tanto na musculação, e também, se eu for trabalhar com treinamento para o voleibol, tudo que meu aluno fizer, eu já fiz. Assim, a dificuldade sobre a questão da segurança ou da qualidade de movimento. Eu vou entender até mais a parte psicológica dele, se ele tiver alguma dificuldade e se sentir inseguro para praticar. Eu vou estar sempre passando uma segurança a mais querendo ou não (G1).

4.1.2 Quem é G2

No período da pesquisa G2 possuía 18 anos de idade e cursava o primeiro ano do curso de Educação Física como os

demais graduandos. Na sua infância e até início da adolescência, ela lembra que sempre teve interesse e motivação para praticar esportes e outras manifestações corporais, entretanto, geralmente a impediam de participar por causa de uma doença respiratória crônica. Recordar-se, especificamente, da sua exclusão durante as aulas de Educação Física na escola, pois os professores apenas permitiam a sua participação dos momentos de “caminhadas em volta da quadra”, como se verifica na sua própria fala:

Os professores falavam pra mim - não, tu não vai fazer -, e eu dizia - mas eu quero fazer -. E eles: - não, tu não podes -. [...] Porque após uma crise que eu tive na quinta série, foi repercutida por todos os educadores físicos que estavam na escola, daí ninguém queria que eu fizesse a aula para não acontecer nada comigo (G2).

Por esse motivo, G2 considera que seu primeiro contato com o esporte foi estabelecido efetivamente aos 14 anos de idade, após o convite de seus amigos para ingressar em um clube de remo, fazendo-a se sentir “membro de um grupo” pela primeira vez. Nesse mesmo período, ela também observava os seus amigos jogando beisebol, na qual participava eventualmente da prática das habilidades motoras específicas da modalidade. Como a sua única experiência com esporte coletivo foi no beisebol, a investigada optou por ensinar essa modalidade aos seus colegas de turma no presente estudo.

Mas foi na modalidade do remo que fez G2 a permanecer praticando esporte, principalmente pela influência do seu treinador que teve papel fundamental para ensiná-la a lidar com os próprios medos e obstáculos decorrentes de sua patologia respiratória. Consequentemente, a jovem começou a se engajar e obter resultados positivos em competições da modalidade, elevando ainda mais o nível de motivação para continuar treinando, sobretudo, para conquistar novas metas no esporte, conforme o excerto:

No começo eu não achava que eu ia permanecer tanto tempo, porque era muito difícil pra mim, por causa da doença que eu sofria muito. Mas daí como esse meu

treinador me ajudou, na primeira competição que eu fui, eu ganhei do pessoal que já estava há três anos no remo, aquilo lá me motivou muito. [...] então aquilo foi uma meta que eu segui, porque eu queria ser campeã brasileira. Também o que me motivou na verdade foi a doença, porque eu entrei lá e eu vi que por mais que tivesse isso, eu queria me segurar, mas eu não deixava, pois eu estava todo dia lá treinando. Eu treinava mais do que todo mundo do clube. Eu fazia tudo exatamente como meu treinador mandava, respeitava e confiava nele, mais do que qualquer outra pessoa assim, ele era meu guru, tudo que ele mandava eu fazia (G2).

Como G2 não conseguiu prosseguir na carreira de atleta de remo, a mesma optou por ingressar no curso de bacharel em Educação Física devido à sua “relação com o esporte” e o treinamento, pela influência do seu treinador de remo e a falta de interesse para atuar na escola. Este entendimento foi obtido a partir da orientação do seu treinador sobre a distinção entre licenciatura e bacharelado, sendo determinante para sua decisão pela segunda opção, conforme a passagem:

Eu não sentia nenhuma vontade de trabalhar com criança e eu não tenho nenhum interesse. [...] Então na escola eu não tenho a intenção de trabalhar, e por isso que eu optei pelo bacharelado. O meu treinador estuda aqui na universidade, então além de me influenciar a vir para cá, ele já me mostrou o que era licenciatura e bacharelado (G2).

Nesse sentido, a graduanda também reconhece que as suas experiências de prática esportiva serão determinantes para a futura atuação como profissional, principalmente para compreender como funciona todo o “contexto” de intervenção.

4.1.3 Quem é G3

G3 é uma estudante universitária que tinha 37 anos de idade na época da obtenção dos dados. O seu primeiro contato com o esporte foi realizado aos 13 anos de idade, aproximadamente, a partir da prática de voleibol com os seus vizinhos, onde “jogava o dia inteiro” na rua. Além disso, G3 indicou outras práticas corporais realizadas nesse período, reconhecida por ela como “brincadeiras” de rua, como: andar de bicicleta, jogar caçador, entre outros.

No contexto escolar, a graduanda citou algumas vivências corporais obtidas nas aulas de Educação Física como as aulas de dança, balé e algumas modalidades esportivas como handebol e natação. As diversas experiências adquiridas, em todos os contextos, contribuíram para a sua permanência na prática esportiva, motivando G3 a procurar outras atividades fora do ambiente escolar “que remetesse mais ao gosto pelo esporte”, como exemplo do surfe e a corrida de rua na fase adulta. Nesta última modalidade esportiva, por exemplo, G3 destacou a prática por motivo de lazer e saúde, tendo a treinadora da época como “referência” de profissional no contexto esportivo.

Apesar disso, a graduanda acabou se formando e exercendo a profissão de engenheira por muitos anos, decidindo, posteriormente, abdicar dessa carreira para atuar em outra área que despertasse o sentimento de satisfação pessoal e profissional. Portanto, optou pelo curso de bacharel em Educação Física devido às experiências positivas obtidas na prática de atividade física e esporte. Dessa forma, percebe-se que já apresentava alguma compreensão sobre a distinção dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, relacionado ao contexto de intervenção profissional, enfatizando a falta de interesse para atuar com crianças no contexto escolar, como ela comenta:

Eu sempre tinha em mente um respaldo positivo das atividades físicas, que era o que me fazia lembrar, que sempre me fez bem, que eu sempre gostei de fazer. Então acho que foi isso o que me remeteu ao fato de optar pelo curso de Educação Física. Na verdade eu acho que eu não gostaria de dar aula na escola, mas sim, de outras

atividades, dos outros esportes, de estar influenciando as pessoas com outros esportes (G3).

Embora não tenha praticado uma modalidade esportiva específica por muito tempo, G3 destaca que as vivências de prática pessoal no contexto esportivo podem ser fundamentais para a futura atuação como profissional, pois acredita que essas experiências proporcionaram a aquisição de conhecimentos específicos que muitas vezes não estão presentes nos livros, apesar de considerar que pode estar equivocada, conforme o excerto a seguir:

Eu até acho que as experiências ajudam bastante, porque eu sempre fui praticante de esporte assim, mas nunca fui de uma modalidade firme. Eu não sei uma atividade exatamente que um atleta daquela modalidade sabe, e eu sinto que na educação física isso faz muita falta, porque você não encontra muita coisa nos livros assim. Não acho que muitas matérias você aprende na sala de aula, tipo, se eu estou dando aula de flexibilidade e alongamento pra uma turma que precisa desenvolver a flexibilidade e, eu sentir um pouco de dificuldade de encontrar algumas coisas nos livros, então se eu tivesse praticado bastante eu teria isso na prática, não que seria o certo (G3).

4.1.4 Quem é G4

G4 é um estudante universitário que possuía 19 anos de idade no período da pesquisa. As suas primeiras experiências de prática esportiva ocorreram ainda na pré-escola durante as aulas de Educação Física, onde desenvolveu o “gosto” pelo futebol. Este interesse pela modalidade do futebol motivou G4 a solicitar aos seus pais que o matriculasse em uma “escolinha” de futsal, iniciando assim, a prática sistematizada desta modalidade aos cinco anos de idade. As práticas da escolinha de futsal eram estruturadas com foco no desenvolvimento dos “fundamentos”

específicos da modalidade, sem qualquer tipo de “brincadeira”, caracterizando um processo de especialização precoce.

No entanto, o graduando deu continuidade à prática do esporte em escolas de futsal até os 14 anos de idade e, por seguinte, no futebol sete (*society*) até os 16. Depois de um tempo o sujeito foi convidado pelos seus amigos para jogar *squash*, *paddle* e *beach* tênis, na qual também desenvolveu o “gosto” pelos esportes de raquete. Consequentemente, começou a treinar e a competir *beach* tênis em torneios a nível estadual, mas interrompeu essas atividades após ingressar na universidade.

As principais razões que levaram o sujeito a permanecer no contexto esportivo estão relacionadas à sensação de “prazer” proporcionada pela prática esportiva, bem como à satisfação pessoal de experimentar diversas modalidades, de fazer amizades e conviver nesse ambiente. Além disso, reconheceu a importância do papel de um treinador de futsal e um profissional do *beach* tênis que o motivaram a continuar se envolvendo com o esporte até a fase adulta, como se verifica a seguir:

Eu sempre gostei muito mesmo de futebol de contato, de ler, de assistir tudo. Eu gosto desse ambiente, gosto dos amigos, tanto é que grande parte dos meus amigos que eu fiz, foi no ambiente de esporte, jogando, correndo, pedalando, fazendo outras coisas, então eu gosto de frequentar esses locais, o ambiente de esportes. O esporte em si foi o principal fator, porque eu gosto de praticar vários esportes, gosto de experimentar bastantes coisas. [...] Eu lembro mais do meu professor a partir dos doze anos, que foi o professor que me marcou, mas os anteriores não me marcaram muito não. Eu tive maior contato e eu via muita motivação nele, foi o que eu mais lembro por ter mais proximidade e principalmente pelo carisma mesmo. [...] o profissional que organizava também motivava muito as pessoas a jogar *beach* tênis, sempre foi bem receptivo, convidava as pessoas (G4).

Essas experiências anteriores no contexto esportivo forneceram mais “confiança” ao indivíduo para optar pelo curso de bacharel em Educação Física, referindo-se à motivação pessoal de continuar a “frequentar o ambiente esportivo” e manter a relação com a “prática”. Sendo assim, verificou-se que G4 já tinha algum entendimento sobre as diferenças entre a licenciatura e o bacharelado em Educação Física, principalmente em relação à “variabilidade” de áreas de atuação, que também foram um dos fatores que influenciaram na sua decisão, conforme representado no relato do mesmo: “As opções mesmo eu posso entrar em várias modalidades, na área da saúde, na área da pesquisa, que isso também engloba para a licenciatura. Mas acho que os leques se ampliam um pouco no bacharelado”.

Ademais, G4 ressalta que as experiências acumuladas no contexto esportivo poderão auxiliar na atuação profissional, principalmente para estabelecer uma relação adequada com os seus futuros alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ele reconhece que a universidade terá um papel fundamental na sua formação profissional, relativamente ao processo de aquisição e organização de novos conhecimentos, conforme ele mesmo afirma:

Pode auxiliar principalmente no que diz respeito à empatia com os alunos que eu acho fundamental, porque eu vivi aquilo, eu tive cinco, dez ou treze anos, já treinei também, então eu acho que eu consigo com mais facilidade enxergar as situações deles. E eu acho que a universidade ela vai acrescentar muitos conceitos novos e principalmente me ajudar a organizar tudo e formalizar isso né. Só que eu acho que se você não pratica o esporte, você terá uma dificuldade pela falta da vivência, e acho que isso é importante principalmente para ter essa empatia com o seu aluno (G4).

4.1.5 Quem é G5

G5 participou do presente estudo quando tinha 19 anos de idade, apresentando algumas experiências de práticas corporais desde a infância. Aos sete anos, ele destacou que “gostava”

bastante de participar das “brincadeiras” com seus amigos no ambiente escolar, pelo motivo de serem “divertidas”, como exemplo da “amarelinha” e “queimada”. Já as práticas esportivas, iniciaram-se na mesma época através da influência dos seus primos durante os encontros em família aos domingos, onde teve o primeiro contato com alguma modalidade esportiva, o futebol.

O prazer desenvolvido pela prática esportiva estimulou-o a iniciar atividades sistematizadas no futebol e na natação, mas G5 decidiu se concentrar apenas na prática do futebol devido à satisfação pessoal de conviver com os seus amigos, de fazer novas amizades, além de jogar e competir em torneios. Para tanto, ele reconhece essas vivências no treinamento de futebol como momentos “divertidos” e “prazerosos”, os quais foram determinantes para a sua permanência na prática da modalidade entre os 10 e 15 anos de idade.

Embora tenha treinado futebol por muitos anos, o sujeito começou a se desinteressar pela prática da modalidade por volta dos 15 anos. Então, nesta época, ele iniciou o treinamento de rugby em um clube de Florianópolis após o convite de um amigo, mesmo não tendo nenhuma vivência com a modalidade. Dessa forma, o contato com o rugby reacendeu a sua vontade de permanecer no esporte como atleta dessa modalidade até o período da pesquisa. G5 enfatiza que aumentou sua motivação após obter a principal conquista como atleta esportivo, especificamente o vice-campeonato brasileiro de rugby na categoria juvenil, como ele destaca:

[...] eu fui e gostei, desde o primeiro treino eu me senti bem. Então eu comecei a jogar pelo clube. Eu treinei e joguei pelo juvenil da equipe em 2014, e a gente participou de um campeonato pela seleção catarinense, onde eu joguei de titular. A gente foi vice-campeão, daí isso pra mim foi o meu auge, eu cheguei a ser vice-campeão brasileiro, foi uma grande coisa [!] (G5).

Todas as práticas corporais realizadas ao longo da vida, em particular àquelas vivenciadas no contexto esportivo, foram fundamentais na decisão de G5 para ingressar no curso de bacharel em Educação Física, com o intuito de manter a sua

relação com o treinamento esportivo. Este entendimento surgiu após a busca de informações a respeito da distinção entre as habilitações dos cursos de licenciatura e bacharelado antes de ingressar na universidade, reconhecendo principalmente as opções de áreas de intervenção em ambos, conforme o excerto:

Aí eu assim, “quero continuar isso, eu gosto disso”, aí me ajudou a entrar mais pra educação física. Porque eu gosto muito de esporte, eu gosto de movimento, eu gosto de estar me mexendo, eu não gosto de ficar parado assim, trabalhar em escritório. Então a educação física pra mim é tipo quase que um sonho, eu sempre quis, foi sempre a minha vontade, apesar de alguns momentos eu deixar de ter gostado e tal, de eu pensar em fazer outra coisa. Até quando eu tava pensando em fazer faculdade, eu achava que queria engenharia ambiental e sanitária, porque sou formado em técnico em saneamento, ou se eu ia fazer Educação Física. Então como eu tava muito envolvido no rugby, eu tinha sido vice-campeão recentemente, eu escolhi a educação física. Através de conversas com pessoas que já tinham feito e que eu achei no Google também, que foi entre licenciatura e o bacharel. Então o bacharel foi o que me interessou muito mais, e eu gosto mais da parte desportiva, trabalhar com rendimento e eu não gostaria de dar aula, porque licenciatura é basicamente dar aula, porque é a visão que a maioria das pessoas tem (G5).

Para mais, G5 julga que as suas experiências prévias no contexto esportivo podem auxiliá-lo futuramente durante a atuação profissional, atribuindo principalmente à construção de certo entendimento a respeito do ensino do esporte adquirido ao longo das vivências como aluno ou atleta, como exposto a seguir:

É bom, porque eu já conheço um pouco das modalidades que eu vou apresentar

(ensinar), [...] pela vivência e vou poder explicar pro meu aluno com um pouco mais de propriedade. Porque eu às vezes posso saber, por ter uma prática, e já ter aprendido. Por exemplo, um arremesso em uma queimada, eu vou ter aquela aprendizagem de pegar a bola e fazer força com a mão, firmar a bola e jogar para eu poder ensinar isso para o aluno, porque eu aprendi também. Tu vais usar basicamente a metodologia que tu usasses pra ti, tu vai usar pro teu aluno (G5).

4.1.6 Quem é G6

Contando com 19 anos de idade no período do presente estudo, G6 apresentou uma série de experiências prévias no contexto esportivo. Inicialmente, explanou-se o primeiro contato com o esporte estabelecido aos seis anos de idade, aproximadamente, através da influência dos amigos para jogar futebol no ambiente escolar. Na época em que tinha oito anos de idade, ele ingressou em um projeto social localizado próximo à sua residência, onde vivenciou a prática sistematizada de diversas modalidades esportivas com fins educativos, como ele relata: “[...] lá a gente fazia tênis, natação, um pouco de voleibol, e karatê também”.

Nesse contexto, G6 destaca que participou de experiências determinantes para a sua permanência no esporte, em função do “gosto” de realizar várias atividades ou de “praticar diferentes modalidades”, além do prazer de “estar naquele ambiente”. Particularmente, ele se recorda de uma situação marcante no projeto social pelo qual teve a oportunidade de jogar futebol ao lado do maior ídolo do tênis e idealizador da instituição, conforme G6 destaca: “[...] foi um episódio que eu achei legal, foi quando ele apareceu lá e jogou futebol com a gente. [...] Então acho que esses foram alguns momentos e episódios que a gente guarda assim, com a gente”. Depois disso, G6 seguiu praticando esportes em uma “escolinha” de futsal por alguns meses, mas enalteceu o prazer de jogar futebol com os amigos na escola até o ensino médio e, também, a prática de karatê em uma academia até a fase adulta como forma de “lazer”.

A acumulação dessas experiências de prática pessoal nos mais diversos contextos esportivos e a influência dos professores considerados como “referência” de profissional influenciou na sua decisão para ingressar no curso de bacharel em Educação Física. Em vista disso, buscou-se informações por meio da *internet* sobre as diferenças entre as duas habilitações em Educação Física, tendo a preferência de atuar por aquela que oferece “um campo de trabalho maior” (bacharelado) e com enfoque maior no esporte, conforme o excerto a seguir: “No bacharelado me dá mais opções pra trabalhar com o esporte em si, com o treinamento, e não ficar restrito a sala de aula (licenciatura)”.

Para tanto, o sujeito reconhece que essas experiências prévias no ambiente esportivo podem ajudar futuramente na atuação profissional como treinador ou professor, por justamente conseguir se “enxergar no lugar do aluno”, como ele declara:

[...] pode me ajudar a saber se aquilo é ou não bom para fazer, se é agradável ou não para o aluno. Acho que ajuda no futuro enquanto tiver dando aula, para não perder um aluno porque tu está enchendo ele de conteúdo, e achar ainda que está fazendo certo, mas pode não estar agradando o aluno (G6).

4.1.7 Quem é G7

Este investigado contava com 18 anos de idade no período da pesquisa e apresentava um conjunto de experiências no contexto esportivo, tendo o seu primeiro contato com o esporte, ainda com meses de vida, na natação a partir da iniciativa dos seus pais. Ele continuou na iniciação da natação até os cinco anos de idade, destacando que “gostava bastante” e “achava divertidas” as “brincadeiras” que fazia com seus amigos. No mesmo período lembra-se que também praticou capoeira na pré-escola apenas em função do caráter obrigatório.

Por seguinte, G7 começou a “gostar” de outras modalidades esportivas como o futebol, vivenciando as primeiras práticas no próprio “campinho” montado no quintal de casa. Conseqüentemente, passou a acompanhar os jogos oficiais de

futebol e de outros esportes pela televisão devido à influência do seu pai e dos amigos da escola que praticavam a modalidade e trocavam figurinhas de jogadores profissionais entre si.

Desde então, o esporte permaneceu presente na vida do graduando através da prática sistematizada em várias modalidades esportivas ao longo da infância e adolescência, motivada principalmente pela presença dos seus amigos no ambiente de treino do futsal, futebol, tênis e natação. Dentre essas modalidades, destacou-se a sua experiência no futsal entre os sete e 10 anos, na qual participava de treinos e competições a nível regional por um clube do bairro, jogando na posição de goleiro. Ademais, foram enfatizadas as experiências acumuladas no tênis entre os sete e 15 anos, lembrando-se que “gostava bastante” do período em que competia e vencia alguns torneios locais, contudo, ao longo dos anos foi se desmotivando do clima competitivo em decorrência das frequentes derrotas. Em vista disso, a partir dos 15 anos o sujeito decidiu praticar esporte apenas por lazer como o tênis no clube, e o futebol na “escolinha” e nas aulas de Educação Física escolar, como ele mesmo cita:

Eu gostei e continuei, porque eu praticava e gostava bastante do esporte. Num campeonato de tênis eu ganhei eu fui campeão da minha categoria que era de 9 a 10, aí era mais legal. Mas depois eu gostava mais por causa de praticar, treinar e brincar assim. Eu gostava bastante da aula, mas eu acho que depois eu não tinha o porquê ficar me estressando nos campeonatos. Então, porque era campeonato de criança, aí eu perdia e era uma choradeira, por isso, depois eu só queria ficar me divertindo e fazendo o que eu gostava mesmo, que era jogar (G7).

Quando estava próximo de prestar o vestibular, G7 recebeu orientações na escola de uma especialista em “perfil profissional” e incentivo de uma colega de turma para escolher o curso de Educação Física, na qual despertou o interesse do graduando por causa de suas experiências prévias no esporte. Dessa forma, optou-se pelo curso de bacharel em Educação Física pela possibilidade de atuar em diversas áreas de conhecimento e com

populações diferentes e, também, por não pretender atuar na escola como professor (licenciatura), já demonstrando algum entendimento prévio entre a diferença dos dois tipos de habilitações do curso, como se verifica:

A profissional falou em educação física, e eu achei que seria uma coisa que eu poderia gostar e seria bom pra mim, que eu poderia fazer com isso e eu achei interessante. No dia eu falei que eu gostava de esportes, aí uma colega que estava na turma falou para eu fazer educação física, e no final acabei escolhendo esse curso. Eu escolhi bacharel porque eu acho que a licenciatura era um campo bem mais fechado, pra dar aula nas escolas. O bacharelado é mais aberto pelo menos, então você não entra exatamente sabendo o que você vai fazer, mas teria mais coisas pra escolher, pra ver se realmente era isso que eu queria, e ver várias opções pra eu escolher (G7).

Para G7, essas experiências no contexto esportivo poderão auxiliá-lo nas práticas futuras como profissional, pois ao longo da vida ele participou de múltiplas situações de ensino-aprendizagem-treinamento. Diante disso, argumentou-se que a própria percepção enquanto aluno/atleta permitiu realizar julgamentos sobre ações pedagógicas mais adequadas dos seus professores/treinadores, contribuindo na formação de ideias gerais sobre como ensinar os esportes, conforme ele mesmo cita:

Eu acho que pode ajudar porque você tem a visão de como dar uma aula, ou treino, porque eu fiz bastante esporte, com bastantes professores diferentes, com todos os tipos de professores. Então você vê como aluno pelo menos, o que você gosta ou o que você não gosta, o que você acha bom ou ruim. É bom saber o lado do aluno, quando um dia você for dar treino ou uma aula, montar um time, qualquer coisa assim. Então é bom você ver o estilo

diferente dos professores, as formas de falar, ver o que eu seria legal repetir ou o que não seria legal repetir. Os professores de esporte ou educação física na escola você vai lembrando assim o que você achava. É a ideia ou a minha visão de como é uma aula, se aquilo me ajuda saber o que é o certo, o que é o mais recomendado, mais estudado (G7).

4.1.8 Quem é G8

Na última turma investigada, G8 foi o único graduando a participar do estudo contabilizando 18 anos de idade naquela fase. Quando questionado a respeito de suas experiências prévias no esporte, o sujeito citou que teve uma breve relação com a prática corporal na capoeira aos cinco anos de idade. Porém, recorda-se que teve o primeiro contato com o esporte perto dos 10 anos, por meio da influência do seu avô que gostava muito de futebol. Em vista disso, começou a jogar futebol na rua e a acompanhar as partidas oficiais pela televisão, além de torcer pela mesma equipe do seu avô, como ele expressou:

O futebol foi por causa do meu avô, que era flamenguista roxo. Então eu comecei a jogar bola, eu mudei de bairro e tinha um campo lá perto de casa e daí eu comecei a jogar. daí por causa disso eu acabei me interessando pelo futebol, pelo Flamengo e tal. Daí eu comecei a torcer mais forte, por causa do meu avô também, que daí eu assistia o jogo com ele sempre na parte da noite, no domingo à tarde. Por causa disso eu comecei a me interessar mais por futebol assim, foi o que me marcou com o futebol (G8).

Mais tarde, estabeleceu contato com outras modalidades esportivas no contexto escolar como o voleibol, handebol, basquetebol, mas desenvolveu principalmente o “gosto” pela prática do futebol. Após entrar em uma “escolinha” de futsal oferecida no contraturno escolar do próprio colégio, entre os 12 e 14 anos de idade, G8 tinha o desejo pessoal e motivação inicial

para se tornar jogador de futebol, mas ao longo do tempo percebeu que era mais pelo “gosto” e para se “divertir” com os amigos, conforme o excerto: “Por mero gosto assim, o futebol mesmo era um divertimento no começo assim que moleque a gente quer ser jogador, mas daí a gente cai na realidade e tu vê que não é tão bom assim. Então é só para se divertir, o amigo chama daí eu jogo”.

Dos 15 anos em diante, a prática da corrida de rua esteve mais presente no dia a dia do graduando, começando a correr através de uma “brincadeira” com os seus amigos até conhecerem um treinador da modalidade pelas ruas da sua cidade. Este treinador realizou o convite e incentivou os jovens a participarem dos treinamentos da equipe dele, no qual também acabou desenvolvendo o “gosto” pela prática formal da corrida de rua. Então, G8 começou a treinar e a competir nesta modalidade atingindo resultados positivos precocemente, como a posição de 4º lugar geral em um evento ocorrido na cidade. Apesar da boa colocação, o resultado não foi suficiente para o sujeito ficar satisfeito, sendo algo que aumentou a sua motivação para alcançar o pódio dos eventos subsequentes e conquistar o tão desejado troféu. No entanto, após algumas lesões ele abandonou as competições para praticar a modalidade apenas como *hobby*. Como ele mesmo afirma:

[...] o que me motivava mesmo para as corridas eram os troféus. Era uma coisa que me incentivava, além do gosto de praticar. Eu colocava muita meta assim, e ia atrás delas, foi assim que me motivou bastante. [...] Eu corria por mero gosto assim, por mero divertimento. Depois a corrida era só para curtir também, só para dar umas corridas longas assim, curtir uma paisagem. Eu amadureci e o que deu o gosto foi a corrida de rua, foi bem viciante, eu era bem (G8).

Em particular, essas experiências na corrida de rua foram determinantes para que o sujeito optasse pelo curso de bacharel em Educação Física, as quais despertaram a vontade de estudar os aspectos gerais do treinamento e ter a possibilidade de se tornar treinador de corrida de rua, como exposto em sua fala:

Eu comecei a pensar no que eu realmente gosto, daí a corrida de rua me motivou muito porque futuramente eu ainda posso ser treinador de corrida. E o que me motivou bastante foi porque eu queria estudar mais, mais profundo o treinamento. Como eu tinha me machucado, eu pensei em botar um treinamento mesmo, uma pessoa pra ela permanecer, saber uma coisa que eu possa ver que a pessoa permaneça no esporte, saber o que faz a pessoa sair ou entrar, essas coisas assim. Eu queria estudar bastante na educação física, acho que foi por causa disso (G8).

No entanto, antes de ingressar na universidade ele buscou obter um entendimento básico sobre a distinção entre o curso de bacharelado e licenciatura, ajudando-o a optar pelo primeiro devido ao interesse de atuar na área do treinamento ao invés de trabalhar com a Educação Física escolar, como G8 afirmou:

Eu não queria trabalhar na escola, porque com crianças assim eu não gostava, eu nunca pensei em trabalhar com criança, mas ultimamente eu já ando um pouco diferente. Já penso de uma forma mais legal, mas trabalhar com a escola não é a minha vontade. Eu acho que talvez na educação física no bacharel tenha mais áreas que eu vou gostar assim, na área de treinamento, de assessoria. Eu acho que as matérias também, são mais legais, mais voltadas ao treinamento, então eu acho mais legal mais por causa disso (G8).

Para mais, afirmou-se que as suas experiências prévias no esporte poderão ajudar futuramente durante intervenções profissionais, pelo fato de ter vivenciado diversas situações como praticante e pelas relações estabelecidas com bons professores e treinadores. Desse modo, enfatizou-se que tais experiências já o auxiliaram, de alguma forma, para organizar a sessão ministrada

no presente estudo, bem como determinar suas ações pedagógicas, conforme o seu discurso:

Eu acho que ajuda, às vezes na hora de montagem da aula eu observava bastante o professor, de como ele reagia, eu tinha muito esse costume de ver o que ele fazia, como ele montava tudo. Daí quando eu fui montar essa aula de futsal eu pensei mais no esporte, no futebol e tentei montar um negócio assim. Como eu já tive a experiência com o meu professor, pra motivar a pessoa, saber como orientar, então eu acho que essa experiência de orientar, de falar, tu sabe como coordenar mais ou menos, tem uma ideia de como fazer. Também com os teus próprios valores você acaba mudando, a tua forma de abordar alguém, eu tive professores bons, então a forma de abordar, de orientar alguém, de chamar a atenção. Porque também tem gente que acaba não liderando bem assim o grupo de alunos (G8).

4.2 AS CRENÇAS DOS GRADUANDOS

4.2.1 As crenças dos graduandos a respeito dos conteúdos

A partir da análise das sessões de ensino ministradas pelos graduandos deste estudo, verificou-se que realizaram a seleção e organização pedagógica dos conteúdos correspondentes à modalidade esportiva escolhida, conforme representado na tabela 2 e justificado nos parágrafos posteriores com base nas próprias crenças.

Tabela 2 – Preparação técnico-tática das sessões de ensino

Suj.	Mod.	Conteúdos técnico-táticos					
G1	Volei-bol	Aq.	Toque+ Manche- te	Toque+ Manche- te+ Ataque	-	-	-
G2	Beise-bol	Aq.	Arremes- -so	Arremes- -so	Recep- ção	Arre- messos +Rece- pção	-
G3	Volei-bol	To- que	Manche- te	Saque	Toque+ Manche- te	-	-
G4	Futsal	Al.	Aq.	Passe+ Recep- ção	Condu- ção+ Passe+ Recep- ção	Condu- ção+ Passe+ Recep- ção	Drible + Chute
G5	Rugby	Aq.	Passe+ Recep- ção	Passe+ Recep- ção +Pro- fund.	-	-	-
G6	Futsal	Aq.	Condu- ção+ Passe	Chute	Passe+ Chute	-	-
G7	Futsal (Golei- ro)	Pega da+ Enca- ixe no Peito	Encaixe Baixo	Pegada Alta	Queda Lateral+ Pegada	-	-
G8	Futsal	Al.	Aq.	Veloci- dade	Passe+ Chute+ TR (Golei- ro)	Passe+ Chute	-

Fonte: Autor.

Nota: Suj. = Sujeitos; Mod. = Modalidades; Aq. = Aquecimento; Al. = Alongamento; Profund. = Profundidade; TR = Tempo de Reação.

Na sessão ministrada por G1, foi priorizado o ensino dos conteúdos técnicos ou motores do voleibol, como: toque,

manchete e ataque. A investigada afirma que poderia ensinar outros conteúdos técnicos ou motores da modalidade de voleibol, como exemplo da passada, tempo de bola, tempo de reação, bloqueio, entre outros. Enfatizou-se o ensino desses conteúdos por considerá-los como os elementos “básicos” do voleibol, bem como os “princípios” ou fundamentos mais “importantes para o treinamento” da modalidade.

Questionada a respeito da existência de alguma sequência pedagógica dos conteúdos do voleibol, G1 enfatiza que deve ensiná-los de forma progressiva, ou seja, “evoluindo” as técnicas de acordo com as diversas formas de execução de cada habilidade, até atingir o domínio do movimento em diversas situações, conforme a passagem a seguir:

Eu acho que qualquer coisa que tu faça, tem sempre uma sequência, vai evoluindo [...]. O toque de frente, de lado, de costas, dando dois toques, dominar e passar. A manchete a mesma coisa, de costas, de lado, dominar e passar, ou domina duas vezes e depois passar, ou vai alternando. [...] depois dessa parte toda de toque, primeiro sozinho, depois com dupla, depois fazendo essas variações, a gente deve englobar o toque, a manchete e pra não ficar uma coisa muito maçante, de ficar fazendo toque o treino inteiro, inserir também a parte de ataque, então aprende a técnica perfeita (G1).

Já G2 ministrou uma sessão de ensino de beisebol aos seus colegas, embora tenha pouca experiência prática na modalidade, na qual privilegiou o ensino dos conteúdos técnicos ou motores de arremesso e recepção de bola, pois acredita que esses são os fundamentos “mais básicos” da modalidade e os “mais simples” para ensinar na modalidade esportiva. Por outro lado, a graduanda relata que há conteúdos específicos que não foram contemplados em sua sessão de ensino devido ao nível de complexidade elevado, referindo-se tanto aos aspectos técnicos quanto aos táticos e às regras do jogo, que contemplam o desenvolvimento das ações dos jogadores e o entendimento da dinâmica do jogo, conforme o excerto:

Ensinar como que funciona o jogo, quais são as posições, qual a função de cada jogador, o que são as bases. É bem complicado de entender isso, mas dá pra fazer de forma prática [...]. Também como rebater, o que é o pitcher, que é o lançador. O que tem que fazer quando receber a bola, a corrida, quanto tempo é a corrida, treinar essa corrida, lançamento mais pro alto também, que é o flyball que se joga bem alto (G2).

Para G2, os conteúdos não possuem uma sequência pedagógica específica ou definitiva, pois entende que cada treinador estabelece sua própria forma de organizar os conteúdos, sobretudo, em função do nível de complexidade e das características do grupo de alunos, como ela mesma afirma: “[...] não precisa ser nessa ordem eu acho, cada um desenvolve uma maneira na verdade, que a gente vê que o aluno está aprendendo melhor, e qual devem selecionar. Tem que ver o contexto daqueles alunos”.

No caso de G3, ministrou-se uma sessão de voleibol a partir da seleção dos conteúdos técnicos ou motores de toque, saque e manchete. A participante priorizou o ensino dessas habilidades técnicas, pois acredita que são os “princípios” ou “componentes básicos” para os alunos obterem o mínimo de êxito durante o jogo, conforme sua argumentação:

Porque eu acho que eles fazem parte mais do jogo e se eu não souber tocar e nem fazer a manchete, ele não vai conseguir jogar. É porque eu acho que são os componentes básicos do jogo, eu acho que era por isso. [...] eu acho que são os princípios do jogo, sem essas habilidades você não vai conseguir jogar (G3).

Nesse sentido, ela julga que esses conteúdos devem ser ensinados por meio de uma sequência pedagógica baseada no seguinte princípio: “do mais simples para o mais complexo”. Desse modo, sustentou-se a ideia da decomposição dos elementos

do jogo na forma mais simples e à medida que o aluno obtém domínio dos conteúdos ensinados, eleva-se o nível de complexidade de execução motora através da adição de novos componentes, fazendo a relação com alguns sistemas do jogo. Conforme a passagem:

Eu acho que eu ensinaria as técnicas e abrangeria um pouco mais essas técnicas, do toque, manchete, então as técnicas de ataque, de defesa, algumas combinações de jogadas, que eu acho essas combinações de jogada seriam a parte mais complexas assim. Que é pra ter mais um conhecimento mais um pouco aprofundado sobre o jogo [...]. Essa coisa sobre como funciona a posição em quadra, dessa sequência de revezar as pessoas (G3).

Quanto à G4, observou-se o ensino do futsal com enfoque no desenvolvimento dos conteúdos técnicos ou motores, como: passe, recepção, condução, chute (finalização) e drible. Para ele, esses são os conteúdos mais importantes ou a “base” para aprender a jogar futsal, principalmente o passe e a finalização. Ele afirma que se não aprimorar e dominar esses “fundamentos básicos”, “não se consegue praticar” a modalidade. Ou seja, deve-se privilegiar os conteúdos técnicos para estabelecer uma relação com a bola, para depois implementar outras habilidades motoras, como G4 afirma:

[...] se você não tem isso, se você não tem o passe e uma boa finalização, ou se não tiver um contato com esses fundamentos, não é possível praticar. [...] É assim que basicamente todos começam desde pequeno o pai dá ao filho bola e brinca, então acho interessante ter esse contato com a bola. [...] eu acho que principalmente o passe, que é o senso comum do futebol, se valoriza muito o passe, e a finalização ou outra técnica específica apesar de que todos treinam. Mas o passe é fundamental assim pra senso comum de futebol, é imprescindível

e de extrema importância. Os dois aspectos centrais são o passe e a finalização (G4).

Ainda, o graduando entende que esses conteúdos técnicos ou motores possuem diversas formas de execução, que devem ser ensinados conforme o grau de importância e dificuldade, a exemplo das variações de passe e chute. Porém ele considera outros tipos de conteúdos que o professor ou treinador pode selecionar para ensinar o futsal, referindo-se aos aspectos físicos e táticos presentes no jogo. No seu entendimento, os conteúdos de condicionamento físico devem ser priorizados a fim de preparar os alunos/atletas para a competição e, por outro lado, os conteúdos de caráter tático devem ser implementados em um “nível mais avançado de jogo”, devido à complexidade de abordar essas questões relativas à organização tática da equipe, e tomada de decisão individual e coletiva, como se percebe:

[...] você pode trabalhar a questão do condicionamento físico a partir do momento que você começa a fazer um treino mesmo com os alunos visando alguma competição. Além do aspecto físico você pode trabalhar questão tática do jogo, trabalhar esquemas, formações e a forma como eles jogam, então a organização deles em campo, como eles vão se deslocar, como eles vão sair, como eles vão passar, pra quem ele passa primeiro, quando eles estão com a bola o que eles devem fazer, essa noção das diferentes formas de se jogar (G4).

Então, G4 recomenda que os conteúdos devem ser organizados de acordo com o nível de complexidade de execução ou numa sequência pedagógica baseada na “progressão”, iniciando sempre pelos componentes mais básicos do jogo. Sugerindo iniciar “pelo contato com a bola” ou, especificamente, pela técnica do passe e suas variações até contemplar todos os elementos presentes no jogo, conforme o excerto a seguir:

Eu trabalharia de forma geral, focaria em um treinamento de fundamento. Mas se

you for focusing only on one foundation at the basic level, in one week or less, the business does not advance. If you do not advance, you can continue working with one technique with another foundation that does not demotivate the students. First I see that the static pass is for entering into contact with the ball, and I find this important at the easier level, in the easier stage, simpler. Then it increases as it progresses, and it increases as the situations of play with a pass and a disengagement, the first pass, not necessarily dominating, but with more speed. It dominates and already touches, works speed, works components that will require you in the game (G4).

In the teaching session administered by G5, it was identified that the prevalence of teaching the technical contents or rugby engines, such as the pass and the reception of the ball. He also addressed a tactical content of a subordinate nature to the previous motor skills, called "depth", which consists of maintaining possession of the ball with the players in a diagonal line behind the line of the ball carrier, the closest possible to the area of the opponent's goal to reach the objective of the game, the *try*.

In this way, it was justified that these technical contents were prioritized for recognizing them as elementary skills for practicing rugby, or, in other words, they are considered as the "more basic" or "easier" contents to teach and learn the modality, in addition to presenting a certain ludicity. It was also emphasized, however, the importance of dominating these technical foundations and the question of depth (tactical) to have success in the game and avoid infractions of the rules, according to the speech of G5:

[...] because it is what is necessary, it is the easier and quite fun too. Also because the pass and the reception in rugby are things that are very important, if you do not know how to receive a ball, you will let the ball fall in front and this is characterized as

uma falta, que vai pra uma disputa de bola e, nessa disputa de bola, tu pode perder a bola ou não. Isso depende da força do time, porque é bem importante conseguir a posse de bola (G5).

Em relação a alguma sequência pedagógica dos conteúdos, G5 acredita que os atributos da modalidade devem ser ensinados sempre “do mais fácil” e modificar “para o mais difícil”, citando outros conteúdos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos técnicos e táticos, através das formas variadas de executar o movimento, como se verifica:

Eu podia ensinar o passe, depois disso, parar o passe e tentar treinar o tackle (técnica de derrubada) [...]. Fazer o passe com as duas mãos e sem girar a bola, sem fazer o spin que a gente chama, ou jogar tijolo. A gente só faz assim, e depois o passe completo que é o spin, aí treina com distâncias, vai sempre aumentando as distâncias. O tackle começa com progressões também de joelho, com os dois joelhos no chão, com um joelho no chão, aí em pé, agachado e depois em pé. Então, para treinar são as habilidades de tackle, que é o contato de ombro pra ti derrubar o adversário e poder roubar a bola, passe, recepção, tackle e posicionamento de defesa e ataque. [...] também poderia ter ensinado marcações de ataque, marcações de defesa (G5).

G6 ministrou uma sessão de futsal com enfoque no ensino dos conteúdos técnicos ou motores, explorando algumas variações e combinações entre as habilidades de condução, passe e chute. De acordo com o graduando, a intenção desta sessão foi desenvolver os fundamentos técnicos ofensivos, pois ele acredita que são os principais “aspectos” para alcançar os objetivos no jogo. Ainda, enfatizou-se que poderia ter ensinado outros fundamentos que estimulam a relação do aluno com a bola, como o “drible” e “domínio”.

Embora não tenha selecionado todas as habilidades citadas, G6 buscou adotar uma sequência pedagógica dos conteúdos que correspondesse aos “movimentos” presentes na situação de jogo, partindo do momento em que o aluno/atleta recebe a bola e, depois, segue em direção à meta adversária para finalizar a gol. Apesar disso, destacou-se que não há uma sequência definitiva para ensinar o esporte, mas julga-se importante contemplar todas as habilidades técnicas essenciais da modalidade, como ele afirma:

Eu tentei imaginar primeiro que ele vai receber a bola, conduzir, tentar passar ou não a bola, enfim, conduzir mais um pouco, pra chegar no final e chutar ao gol. Então pra fazer essa sequência eu tentei imaginar, desde o primeiro momento até ele chegar no objetivo final. [...] Mas eu não vejo problema se eu treinasse primeiro o passe, primeiro o chute, pra depois treinar uma técnica de condução. Eu acho que não teria problema. Porque como eu fiz mais individualizado, só a técnica individual, sem questão de nenhum jogo ou algo pra integrar todo mundo. Eu acho que não teria diferença em fazer primeiro um, depois o outro, porque ele ia fazer os mesmos exercícios, da mesma forma em todos, então não iria influenciar a ordem que ele fizesse (G6).

G7 ministrou uma sessão de futsal com enfoque no ensino dos conteúdos técnicos ou motores específicos para a posição de goleiro, contemplando: a pegada baixa, no peito e alta; o encaixe no peito e baixo; e queda lateral. Com base em suas crenças, os fundamentos técnicos “mais básicos” devem ser ensinados para o aluno desenvolver um domínio geral dos principais gestos motores da posição de goleiro através da relação com a bola, de modo que todos esses praticantes possam obter êxito, como destacado a seguir:

Eu acho que é o mais simples que tem, e foram o suficiente para alguém saber, porque se você vai jogar, você tem que

saber como pegar uma bola, como pegar uma bola no chão, como fazer para cair pelo menos, como pegar uma bola no alto. Não estou trabalhando nenhuma defesa com dificuldade, mas apenas o básico pra ninguém passar vergonha (G7).

Não obstante, foram explanados outros conteúdos técnicos e alguns táticos importantes para serem ensinados no futsal, tanto para os goleiros quanto para os jogadores de linha, relacionados ao “passe”, “chute”, “drible”, “posicionamento”, “quedas mais difíceis”, “reflexo” (tempo de reação), “saltos”, etc. Questionado a respeito da existência de alguma sequência pedagógica para ensinar os conteúdos do esporte, o graduando argumenta que geralmente “as coisas é do mais simples para o mais difícil”, ou seja, baseia-se principalmente no nível de complexidade do gesto motor, como G7 declarou:

Pra começar assim, mas eu creio que como na maioria das coisas do mais simples para o mais complexo, como eu fiz. Primeiro segurar a bola, podia ter mudado uma ordem aí ou outra, porque eles não são exatamente uma evolução um do outro, que eles são coisas diferentes aí pra pegar a bola em pé. Depois as defesas sem pulo, como parar a bola, se a bola vem em você e como se soltar no gol também. Mais como se portar pegando a bola, o posicionamento. Claro que iria trabalhar o posicionamento, atividade sem gol, onde é que o goleiro deve estar e também o que você deve fazer, as regras básicas e tudo. [...] Como no tênis também, você começa batendo na bolinha, ter conhecimento da raquete, e depois aprender a jogar, e então eu acho que quase tudo leva para esse caminho (G7).

Relativo aos conteúdos utilizados por G8, enfatizou-se o desenvolvimento dos conteúdos técnicos ou motores do passe e do chute. Ainda foram abordados alguns aspectos físicos relacionados à velocidade da corrida com variações de

deslocamento (frente, costas e lateral), e de forma improvisada, contemplou o tempo de reação do goleiro durante a sessão. Para ele, os conteúdos técnicos são os fatores elementares para a prática do futsal, pois acredita que o nível de domínio motor individual dos jogadores influencia fundamentalmente no desempenho coletivo da equipe durante o jogo, como ele mesmo destaca:

A técnica é porque em um time de futsal porque tem que saber tocar a bola, saber se deslocar, para saber se entrosar, então não tem como alguém do time ficar sem saber isso. No futsal é mais difícil o pior time ganhar, porque o melhor vai saber tocar a bola melhor, vai saber dominar a bola melhor, vai saber se entrosar melhor (G8).

Já os conteúdos físicos, entende-se que são componentes essenciais para os jogadores atenderem uma série de demandas físicas presentes nas situações de jogo. Entretanto, ele preferiu aplicar esses conteúdos de forma mais superficial na sessão ministrada devido ao cansaço demonstrado pelos alunos, e também como uma forma de “incrementar” um exercício que buscou estimular o tempo de reação do goleiro, conforme a seguinte citação:

A parte física faz diferença na hora do jogo, então eu gosto dessa parte física. Eu queria fazer um treinamento mais de explosão e deslocamento, porque no futsal tem que correr muito, vai para um lado, vai para o outro, então isso é muito importante pra trabalhar no treinamento. [...] eu vi que não iria dar muito certo, porque o pessoal já estava meio cansado, então eu resolvi não prolongar. Mas eu iria dar prioridade ao deslocamento lateral porque iria fazer um circuito, só que se eu fizesse com quatro cones iria demorar muito. [...] Eu pensei que seria legal porque o goleiro fica ali parado, e eu fiz pro aluno se preparar quando a bola estivesse vindo (G8).

Mesmo que não tenha contemplado os conteúdos táticos no seu planejamento, o sujeito também reconhece a importância de ensinar esses componentes para complementar os fundamentos técnicos ou motores, bem como desenvolver ações individuais e coletivas de ataque e defesa, por exemplo: o “rodízio”, as “jogadas ensaiadas”, o “posicionamento em quadra” e a “saída do goleiro”.

G8 não se preocupou em estabelecer uma progressão lógica dos conteúdos para a sessão ministrada, pois procurou selecionar àqueles aspectos indispensáveis para o ensino do futsal (ex.: passe) e que despertasse o interesse dos praticantes (ex.: chute). Independentemente das circunstâncias de aprendizagem, ele acredita que a sequência de ensino deve ser iniciada sempre pelos conteúdos técnicos do passe e domínio. Conforme o aluno obtém domínio da aprendizagem, devem-se acrescentar outros conteúdos técnicos, bem como os componentes de caráter físico e tático, como representado em sua fala:

Eu acho que deve trabalhar primeiro o principal, que é o passe e o domínio. Então o aluno tem que saber passar e dominar a bola, depois disso, ele vai conseguir partir para o drible, o chute, essas coisas assim. Se o aluno tiver um bom domínio de bola, ele vai conseguir driblar, e é isso que eu acho o mais importante. Eu também acho que tem que fazer um treino físico que conta bastante, só que no começo com menos força, para ir adaptando o corpo. Se eu tiver trabalhando o físico, o passe e o domínio, isso facilita pra um time jogar bem. Se conseguir trabalhar certinho, as coisas mais importante de treinar, então vai fazer que um time jogue direito. [...] então pra iniciar eu iria dar ênfase no passe, domínio, no chute, parte física, no treino tático, pra eles conseguir tocarem a bola, pra eles conseguirem jogar, e depois eles fazer a firulinha deles (G8).

4.2.2 As crenças dos graduandos a respeito das estratégias de ensino

A observação sistemática das sessões de ensino através do registro de tempo permitiu constatar a prioridade de cada sujeito em relação ao uso das tarefas de aprendizagem para ensinar os esportes, explanando suas crenças sobre cada forma de exercitação utilizada e, até mesmo, reconhecendo outros tipos de tarefas que não foram contemplados em suas sessões.

Tabela 3 – Tempo de exercitação das tarefas de aprendizagem utilizadas nas sessões de ensino dos graduandos

Estratégias de ensino das tarefas de aprendizagem (minutos e %)									
Tipos de tarefas	Condição da tarefa	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
		AN	HSSO	-	14,4 (88)	8,3 (49)	-	-	7,8 (30,5)
	CHSO	9,8 (69,5)	2 (12)	1,9 (11)	15,9 (83)	4 (14)	15,5 (61)	8,5 (87,5)	11,3 (51)
	JREC	-	-	-	-	15,6 (55,5)	-	-	-
GL	JRED	-	-	-	-	8,5 (30,5)	-	-	-
	JF	4,3 (30,5)	-	6,8 (40)	3,2 (17)	-	2,2 (8,5)	-	8,8 (39,5)

Fonte: Autor.

Nota: G = Graduandos; AN = Analítica; GL = Global; HSSO = Habilidades simples sem oposição; CHSO = Combinação de habilidades sem oposição; JREC = Jogo recreativo; JRED = Jogo reduzido; JF = Jogo formal.

No caso de G1 foi priorizada a prática dos exercícios de natureza analítica durante a sessão de ensino através da combinação de duas ou mais habilidades técnicas (toque, manchete e/ou ataque), e da interação entre dois companheiros e sem oposição de adversários. Para finalizar a sessão, a participante ainda utilizou a tarefa global na estrutura do jogo formal do voleibol. Com relação à primeira, G1 acredita que essas tarefas analíticas são importantes para promover situações de aprendizagem mais simplificadas aos alunos, privilegiando o

ensino das habilidades técnicas de forma fragmentada ou “por partes”, a fim de adquirir um domínio mínimo dos fundamentos técnicos e integrá-los até chegar ao “todo”, correspondente ao jogo, como ela mesma cita:

Eu acho que antes de botar alguém para fazer alguma coisa com outra, não precisa estar fazendo o movimento com excelência, mas fazer cada movimento certo para depois juntar e fazer ele num todo. É muito mais fácil tu fazeres por partes e juntar, do que botar tudo e fazer você entender. [...] pra tu perceberes e conseguir executar melhor. [...] ensinar por partes e depois juntar num todo (G1).

Nesse sentido, ressaltou-se que as tarefas do tipo global são atividades que proporcionam ao aluno “juntar tudo o que aprendeu”, ou seja, para integrar as habilidades técnicas aprendidas de forma fragmentada e aplicá-las durante o jogo formal. Além disso, ela entende como um momento de “distração” ou “lazer” aos alunos por meio do jogo, destacando que deve ocorrer ao final das sessões devido à realização prévia de exercícios mais fragmentados ou sistemáticos (ex.: analíticos), como se verifica a seguir:

Então esse todo seria o jogo e, até como forma de distração depois de um treino. Acho que é óbvio, porque todo mundo faz com muita vontade e determinação os exercícios, mas todo mundo espera por um joguinho no final do treino. Então além de ter como objetivo juntar todos os exercícios, a parte da distração que é jogar é fazer a competição só como forma de lazer (G1).

Questionada a respeito de outras formas de exercitação para ensinar, ela indicou uma possibilidade que não foi utilizada em sua sessão, como exemplo das tarefas sintéticas. G1 presume que essas atividades servem para ensinar o esporte a partir de situações específicas de ataque e defesa presentes no jogo,

julgando ser mais adequado utilizá-las no período de preparação para a competição, conforme o excerto:

[...] Tu vai estar no jogo, vai ter a defesa, vai ter o ataque e não só os fundamentos. [...] quando tu estás treinando realmente para competição, tem muitos exercícios que são situações de jogo. [...] Então esses eu não coloquei na aula, mas são exemplos bem claros disso. O bloqueio, a defesa, o ataque do outro time no caso (G1).

Na sessão ministrada por G2, utilizaram-se exclusivamente as tarefas de aprendizagem do tipo analíticas através do desenvolvimento das habilidades técnicas isoladamente e da combinação de duas habilidades técnicas, da interação com um companheiro e sem a interação com adversários. Ao seu modo de ver, essas tarefas proporcionam situações de ensino e aprendizagem simplificadas em razão de permitir ao professor ou treinador obter maior “controle” do comportamento e da execução motora dos alunos, bem como a participação destes em exercícios de fácil execução para o aprimoramento da técnica, além de estimular a relação do aluno com os instrumentos da modalidade (bola e/ou bastão), como representado em sua fala:

[...] são exercícios fáceis de executar e que não foge muito do meu controle, porque eu não tinha controle de turma. [...] eu não deixei eles em vários grupos jogando um para o outro em vários lugares. Eu mostrava pra eles porque era um esporte que eles não tinham muito contato, então era mais fácil talvez individualmente. [...] Porque assim eu achei que ia ter mais controle pra ver o que eles estavam fazendo certo [...] com as técnicas que eu tinha selecionado era mais fácil de organizar eles (G2).

Conforme o professor ou treinador obtém maior controle do contexto das tarefas de aprendizagem, G2 salientou que deve utilizar atividades “mais coletivas”, como as tarefas globais, para estabelecer relação com todos os componentes da modalidade

esportiva (ex.: regras, companheiros, adversários, etc.), sobretudo, para integrar e “aplicar” as aprendizagens acumuladas em “situação de jogo”.

G3 priorizou o uso de exercícios analíticos com ênfase no desenvolvimento isolado das habilidades técnicas, inicialmente sem a interação com companheiros e adversários e, por seguinte, o aluno interagindo com um companheiro. De forma progressiva, utilizou-se a tarefa analítica através da combinação de duas habilidades técnicas com a interação de companheiros de equipe em trios. Ao final da sessão de ensino de voleibol, designou-se uma parte do tempo para as tarefas globais, a partir da prática do jogo formal.

Para a graduanda, essas tarefas analíticas são adequadas para desenvolver uma ideia geral dos fundamentos técnicos da modalidade baseada na instrução do treinador ou professor, tal como estimular a fixação da técnica através da relação dos alunos com a bola. G3 também afirma que esses exercícios devem possibilitar interações mais complexas progressivamente, aumentando o número de participantes no papel de companheiros de equipe até se aproximar do jogo conforme utilizado em sua sessão, como a investigada explica:

Eu acho que foi para ensinar por partes [...]. Eu acho que também é bom para poder visualizar as técnicas como fazer para que saia adequadamente e para que eu possa explicar a técnica. Eu acho que é pra cada um trabalhar mais tempo com a bola. [...] porque quando você está em grupo, você não tem oportunidade de repetir o movimento mais vezes. [...] eu acho que era pra começar a sentir a distância de uma pessoa para a outra, a força que você tem que aplicar, que talvez em uma vez só não conseguisse sentir essa diferença. [...] Eu tentei aumentar um pouco a quantidade de pessoas pra variar um pouco mais a atividade e tentar chegar próximo de um jogo (G3).

Em relação à utilização das tarefas do tipo global, destacou-se que o jogo formal proporciona um momento de

descontração e prazer aos alunos, fundamentalmente no final das sessões como forma de recompensa após a prática de exercícios mais fragmentados. Além disso, as tarefas globais podem desenvolver alguns conhecimentos dos alunos sobre a dinâmica do jogo, como os aspectos táticos individuais e coletivos (ex.: posicionamento), refletida na declaração de G3:

O jogo é pra distrair o pessoal, eles gostam de jogar. Se fosse ficar só dando técnica, acho que eles não iriam gostar muito. Também o objetivo de ver como é a sequência, como que funciona cada atividade, cada pessoa na sua posição, [...] as posições perto da rede, no saque e tal. [...] Uma vivência do que seria o jogo mesmo (G3).

Na sessão de ensino de G4, averiguou-se o uso das tarefas analíticas na maior parte do tempo da sessão de ensino, através da combinação de duas ou mais habilidades técnicas com a interação de companheiros em duplas, mas sem a oposição de adversários. Ao final da sessão, destinou-se uma breve parcela do tempo para as tarefas de caráter global, utilizando o jogo formal. Dessa forma, G4 justifica que adotou esses dois tipos de tarefas porque eram as únicas formas de exercitação que ele “conhecia” e “confiava” para ensinar o esporte.

Especificamente, G4 afirma que as tarefas analíticas é a forma de exercitação mais trivial no contexto esportivo, que promove situações simplificadas ou facilitadas de aprendizagem aos alunos, principalmente aos iniciantes, com intuito de desenvolver e aprimorar as habilidades motoras isoladamente. Também auxilia no processo de ensino, como organizar os alunos de forma que facilite a observação do desempenho e a correção individual desses aprendizes durante as tarefas, como exposto a seguir:

Essa é a forma extremamente comum, esse tipo de organização de aula, fazendo duplas e filas. Basicamente é isso que eu conheço, fugindo dessa forma de organização eu não conheço. [...] Eu acho que principalmente esse tipo de exercício

(analítico), como essa é uma forma de organização bem simples, é assim que eu vejo para o nível deles, eu acho que se encaixaria bem. [...] Também, fica mais fácil de eu controlar a aula, fica mais fácil de eu enxergar falhas, porque quando eu fico ali no meio, fica mais fácil principalmente quando eles estão em filas e é extremamente fácil de trabalhar assim, para enxergar erros, acertos e tudo mais (G4).

Para as tarefas globais, acredita-se que proporcionam a aplicação das ações técnico-táticas em circunstâncias reais de jogo, exigindo um nível de desempenho mais elevado dos alunos. Entretanto, o graduando destaca a relevância de adotar as mesmas tarefas de forma lúdica para alunos iniciantes, essencialmente ao final das sessões, com o propósito de elevar o nível de motivação dos mesmos. Sobretudo, acredita que estimula a familiarização dos alunos com outros componentes ou situações do jogo esportivo, como G4 mesmo afirma:

A forma global eu enxergo ela sendo muito mais utilizada no estágio mais avançado, ou seja, você sempre põe em situação de jogo para que os atletas consigam realizar na prática [...]. Mas eu também acho que é uma forma mais lúdica de finalizar o treino entre aspas. Segundo que nessa aula ministrada, foram quinze minutos que eles tiveram de uma pequena vivência com o esporte. Eu acho que é uma forma mais motivante para o final, porque geralmente os alunos gostam mais de jogo né, de praticar, de se colocar à prova. Também eu acho que facilita um pouco, porque no treino se aprende em trinta minutos, e quando você vai colocar em prática, é pouco tempo pra você assimilar e sair praticando. [...] Então fica muito estranho você trabalhar primeiro o aspecto global com esse nível (iniciante). Eu acho um pouco mais difícil de identificar e avaliar os erros e acertos no

jogo, então a global em forma de jogo amistoso, eu acho bem interessante pra você avaliar o que os jogadores conseguiram colocar no treino, sobre o que foi proposto (G4).

G5 priorizou a utilização de exercícios de caráter global, iniciando a sessão pelo jogo recreativo e encerrando com um jogo reduzido. Na parte intermediária da sessão, abordou-se um exercício analítico na condição de combinação de duas habilidades técnicas e um componente tático sem a oposição de adversários.

Especificamente no início da sessão, observou-se o uso de um jogo recreativo com espaço e número de jogadores (9x9) delimitados, através da adaptação do jogo tradicional de queimada ou caçador, tendo como objetivo estimular a troca de passes entre os participantes da equipe com a posse de bola até atingir a meta de “queimar” o adversário, por meio do contato com a mesma. Na parte intermediária da sessão, praticou-se um exercício analítico com grupos de quatro alunos enfileirados, para realizar o passe e recepção em profundidade caminhando em progressão ao ataque, sem a oposição de adversários. Ao final, realizou-se um jogo reduzido com a delimitação do espaço, regras e número de jogadores (7x7), a fim de promover uma situação semelhante a uma partida oficial que contemplasse principalmente as habilidades de passe e recepção, além da manutenção da posse de bola em profundidade.

Dessa maneira, G5 argumentou que esses jogos com modificações em sua estrutura “desperta o interesse das pessoas”, ao contrário daqueles exercícios mais analíticos que focam basicamente no desenvolvimento das habilidades motoras de forma fragmentada. Por esse motivo, acredita-se que a utilização desses jogos estimula o engajamento e eleva a motivação dos alunos durante a aprendizagem, principalmente em função da própria ludicidade, como ele afirma:

Então eu pensei que podia fazer essas atividades, esses jogos que são muito mais interessantes, e no meio ali que eu botei o passe e recepção parecida com o treinamento. [...] Mas essa forma de jogar é uma forma fácil e lúdica de aprender,

[...] porque se eu fizer um treino muito focado pra alguma habilidade especial como a gente treina lá, pode se tornar muito monótono e as pessoas acabam não se interessando nem um pouco (G5).

Contudo, manifestou-se a crença de que as tarefas analíticas auxiliam a desenvolver os aspectos motores fundamentais e alguns atributos táticos da modalidade, além de simplificar as circunstâncias reais do jogo propriamente dito. Assim, busca-se incentivar a interação do aluno com a bola e seus companheiros, pois considera a complexidade de estabelecer relação direta com os adversários desde o início da aprendizagem através do jogo. Como se verifica:

Porque isso aí é basicamente o que acontecesse durante o jogo, tu precisa dar passe e receber. Pra ti passar a bola para o teu companheiro, ele precisa estar atrás de ti, então tem que ter essa linha profunda. Então quis mostrar isso aí, porque logo depois já ia ter o jogo que eles precisam usar isso. [...] se eu colocasse adversário, eles não iam conseguir se concentrar no passe e iam ficar preocupados com o contato físico (G5).

Embora não tenha contemplado em sua sessão, G5 reconhece outros tipos de exercícios que podem ser utilizados para ensinar os esportes, como exemplo de atividades que denominou de “dois contra um”, referindo-se às tarefas sintéticas. Segundo G5, esses exercícios servem para incentivar os alunos a “pensar” ou “tomar alguma decisão” em uma situação de jogo em superioridade, inferioridade ou igualdade numérica. No entanto, ele recomenda que os exercícios sintéticos também devam anteceder às tarefas globais, a fim de desenvolver as ações técnico-táticas em situações simplificadas para aplicar no contexto do jogo.

No caso de G6, privilegiou-se as tarefas de aprendizagem analíticas voltadas para o desenvolvimento das habilidades técnicas do futsal de forma isolada e combinando duas habilidades, promovendo a relação do aluno com a bola e um

companheiro, porém sem a oposição de adversários. Ao final, dedicou-se uma pequena parte da sessão para realizar uma tarefa global por meio do jogo formal.

Sobre as tarefas analíticas, ele pensa que proporcionam situações de aprendizagem facilitadas para exercitar as habilidades técnicas separadamente, ou seja, busca-se estimular uma relação “mais individual” do aluno com a bola. Além disso, designou-se como os exercícios mais apropriados para oportunizar a participação de todos os alunos, com o intuito de o processo de ensino-aprendizagem não ficar “restrito” apenas àqueles mais habilidosos.

Então, ressaltou-se que antes de praticar o futsal em situação real de jogo, deve-se priorizar a utilização das tarefas analíticas para que o aluno desenvolva os fundamentos técnicos fundamentais e, posteriormente, vivencie o jogo propriamente dito. Portanto, no entendimento de G6 as tarefas globais servem como um momento para integrar as habilidades aprendidas de forma fragmentada e depois aplicar em uma situação de jogo formal, conforme a sua afirmação: “Eu prefiro dar primeiro, digamos uma base para o pessoal fazer sozinho, tentar fazer o movimento, e depois tentar integrar isso no jogo mesmo, em uma situação mais real”.

Na sessão de G7, foram utilizadas preponderantemente as tarefas do tipo analíticas a partir do desenvolvimento de uma habilidade técnica sem oposição, bem como da combinação de duas ou mais habilidades técnicas, ambas sem a interação com adversários. Nessas situações, o investigado acredita que serve para facilitar a realização de intervenções pedagógicas pelo professor ou treinador, sobretudo, para aprimorar o gesto técnico dos alunos por meio da reprodução dos movimentos, como se constata a seguir:

Primeiro porque eu não poderia dar atenção individual né, porque se não ficaria todo mundo parado então a partir desse ponto você vê que todo mundo está fazendo alguma coisa porque não daria para colocar duas bolas na atividade ficaria ruim né, atividade, e daria para você trabalhar os conhecimentos básicos e simples. [...] Aí é repetição, que vai melhorando o movimento, vai vendo como

que era, como que se faz. Um olha o movimento e faz, um de cada vez, a cada cinco segundos tu está fazendo mais uma vez e tentando fazer melhor o movimento que é novo para você, como a ponte que pra alguns é novo, então vai repetindo bastante. [...] Quando é um exercício em forma de circuito ou uma jogada, por exemplo, quando você está trabalhando de um lado da quadra até o gol fazendo uma sequência, um passa pra ele, devolve, vai trocando, isso envolve motricidade e coisas que deve ser usada no jogo mesmo (G7).

Embora não tenha empregado em sua sessão pelo fato de perseguir outros objetivos, G7 apresentou formas diferentes de exercitar os conteúdos do esporte como as tarefas de caráter global, indicando jogos com características condizentes aos condicionados e o formal. Particularmente, ele crê que essas tarefas auxiliam para corrigir erros recorrentes do jogo (ex.: posicionamento), também para aplicar os aspectos motores no jogo e oportunizar um momento de descontração aos alunos em virtude da característica recreativa do jogo, como ele relata: “Pode fazer um jogo, fazendo certas modificações onde todo mundo joga, dá pra fazer algumas jogadas, cada um fica em uma posição assim em cone, dá para corrigir as posições. [...] é mais divertido você conhecer um jogo, é mais divertido pra quem está praticando”.

Para a sessão de G8, priorizou-se a utilização das tarefas analíticas para exercitar isoladamente os aspectos físicos, sem a interação com os elementos do jogo. Também, desenvolveu-se o mesmo tipo de tarefa a partir da prática de duas habilidades técnicas combinadas através da relação do aluno com a bola, um companheiro e sem oposição de adversário. Ao final, aplicou-se uma tarefa global por meio do jogo formal.

Com base nas crenças de G8, as tarefas analíticas promovem situações de ensino-aprendizagem facilitadas durante as sessões, auxiliando o professor ou treinador a “orientar” e coordenar o processo de execução das atividades, bem como a inserir os alunos em uma “situação de jogo” mais simplificada em razão da ausência de oposição de adversários. Sobretudo, ele crê

que esse tipo de exercício tem a função de aprimorar as habilidades técnicas fundamentais da prática da esportiva, como argumentado pelo participante:

[...] então eu acho que esses exercícios dão para focar no que eu quiser, era mais pra isso, focar numa técnica que realmente consegue trabalhar, com que eu tava pedindo. Deve começar por um exercício mais básico pra iniciação, algo que é leve e pode fazer o que tu quiser, sem muita regra (G8).

Referente às tarefas globais, o mesmo sujeito ressalta que é importante utilizar o jogo formal ao final das sessões com o intuito de promover um ambiente de “recreação” ou um momento para os alunos se “divertirem” principalmente após a prática excessiva de atividades estáticas. Ainda, designou-se que essas tarefas exercem a função de aplicar as ações técnico-táticas e estimular a relação dos alunos com seus companheiros de equipe em uma situação real de jogo, conforme o excerto a seguir: “Eu acho importante porque daí enturma o time, nos outros exercícios não tem isso, e só ali eles conseguem colocar em prática. Então conseguem ter esse entrosamento com o time, que eu acho importante também, mas eu coloquei mais pra eles brincarem”.

Questionado sobre outros tipos de exercícios, indicou-se as situações de jogo na condição de superioridade numérica correspondente às tarefas sintéticas. Para G8, este tipo de tarefa cria uma condição semelhante ou “mais perto” do jogo, que estimula a aplicação das ações técnico-táticas em circunstâncias mais complexas do que exercícios mais simplificados como as analíticas. Justificando, também, que não utilizou as tarefas sintéticas para evitar alguma frustração por parte dos alunos com “menos habilidade” ou em decorrência de um possível insucesso na execução do exercício.

A partir do registro das ocorrências ou frequências das intervenções verbais, averiguaram-se as instruções que prevaleceram nas sessões de ensino ministradas pelos participantes, servindo de base para explicitar as justificativas ou as crenças pessoais em relação às estratégias de ensino das instruções privilegiadas.

Tabela 4 – Frequência das intervenções verbais utilizadas nas sessões de ensino dos graduandos

Estratégias de ensino das intervenções verbais (frequência e %)								
Tipos de intervenções verbais	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
GT	21 (23,5)	39 (38)	28 (56)	19 (20)	75 (62)	51 (47,5)	32 (41)	28 (52)
FA+	19 (21)	23 (22,5)	3 (6)	27 (28,4)	17 (14)	25 (23,5)	23 (29,5)	17 (31,5)
FA-	-	-	-	-	-	1 (1)	1 (1,5)	-
FD	3 (3,5)	10 (10)	-	4 (4,2)	8 (6,5)	-	5 (6,5)	2 (3,5)
FP	46 (51)	29 (28,5)	19 (38)	45 (47,4)	21 (17,5)	30 (28)	17 (22)	7 (13)
FI	1 (1)	1 (1)	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autor.

Nota: G = Graduandos; GT = Gestão (tempo, espaço e materiais, alunos); FA+ = Feedback Avaliativo Positivo; FA- = Feedback Avaliativo Negativo; FD = Feedback Descritivo; FP = Feedback Prescritivo; FI = Feedback Interrogativo.

Na situação de G1, privilegiou-se as instruções de *feedback* pedagógico prescritivo, gestão e *feedback* pedagógico avaliativo positivo respectivamente. Referente à primeira instrução, a graduanda reconhece como uma ação pedagógica em que o treinador realmente ensina e consegue “pontuar” e “corrigir” os principais erros dos alunos, apesar das dificuldades de observar e orientar todo o grupo de aprendizes. Já a segunda, relatou-se que as intervenções verbais de gestão são necessárias para “fluir” ou ter o controle da sessão, principalmente para manter as tarefas de aprendizagem organizadas. A terceira e última intervenção verbal priorizada, a investigada ressaltou que geralmente as pessoas gostam de receber *feedbacks* avaliativos positivos, portanto, reconhece como formas de “elogiar” ou de informar ao aluno que está no “caminho certo” durante o

processo de aprendizagem, além de elevar o seu nível de motivação e satisfação na prática das sessões.

Relativamente às intervenções verbais emitidas por G2 durante a sua sessão de ensino, identificou-se a preponderância dos *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos, bem como as instruções verbais de gestão. Para ela, os *feedbacks* prescritivos são as ações pedagógicas mais adequadas para corrigir os alunos e direcionar a forma de execução da habilidade motora mais eficiente e eficaz. De outro modo, a graduanda declarou que os *feedbacks* avaliativos positivos são como um “estímulo” para elevar o nível de motivação dos alunos após a execução correta das tarefas. Sendo assim, essas duas maneiras de intervir verbalmente servem para reforçar a percepção individual dos seus alunos quanto à execução correta ou incorreta dos movimentos. Por último, enfatizou-se que as intervenções verbais de gestão auxiliam a manter as atividades em ordem e organizadas, contribuindo, conseqüentemente, para os alunos permanecerem atentos durante o processo de ensino-aprendizagem, conforme o excerto:

Tu consegues fazer a técnica legal quando tu entenderes como é para fazer, mas é muito difícil de tu entenderes. Até tu entenderes que tem que deixar o punho assim e tal, então quando ele falava “boa” era um estímulo pro aluno pensar “é isso que eu tenho que fazer”. [...] Eu só pensava em tentar dar um feedback pro aluno que ele entendesse o que foi legal e o que ele tem que repetir de novo. Eu sou muito organizada, tem que estar tudo certo, então eu não gosto de quando a aula tem um monte de bola jogada ali e os alunos ficam conversando. Eu tinha que fazer de maneira que eu sabia, tentando trazer eles assim: - Pega ali a bola, não deixa jogar, presta atenção - (G2).

Na sessão de G3, identificou-se o predomínio das instruções de gestão, *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos, respectivamente. Acerca das verbalizações de gestão, G3 justificou que essas ações pedagógicas auxiliam na

manutenção dos exercícios, considerando a necessidade de conservar o mínimo de ordem ou organização do ambiente para atingir os objetivos da tarefa, como exposto a seguir:

É porque eu só queria manter os alunos organizados para não parecer bagunça. Pra que eles possam ter uma pessoa orientando talvez, se não tivesse falado pra fazer assim, eles por si só não teriam feito. [...] Já é uma prática do ser humano mesmo se organizar, pensar como vai fazer, dividir de acordo coma a quantidade de bola. [...] geralmente os alunos são gerenciados (G3).

Ademais, a graduanda manifestou a crença de que os *feedbacks* pedagógicos prescritivos são as intervenções verbais mais adequadas para orientar os alunos na obtenção de êxito dos movimentos, ou seja, com o propósito dos aprendizes executarem a técnica de forma mais eficiente e eficaz, como se verifica a seguir:

Porque se tentar mostrar como é a técnica, pode auxiliar o aluno a fazer. Porque tem um jeito certo de fazer, talvez eu não saiba exatamente como seja, mas eu sei que tem. Então eu acho que quando você tem o conhecimento de como isso deve ser feito, será mais fácil do aluno poder fazer (G3).

Já em relação aos *feedbacks* pedagógicos avaliativos positivos, ela compreende como instruções fundamentais para elevar o nível de motivação e o desempenho dos alunos durante a prática das tarefas de aprendizagem, ao contrário das verbalizações que avaliam negativamente os aprendizes, conforme G3 declara:

Eu acho que é importante você estar sempre falando, até pra aquela pessoa não se reprimir, não deixar de fazer porque você está falando mal dela ou não. [...] eu não gosto de denegrir a imagem da pessoa, eu acho que deve sempre colocar ela pra

cima e tentar extrair o que ela tem de melhor. Porque o pior até às vezes a própria pessoa já saiba, então não precisa ficar falando pra ela (G3).

Constatou-se que G4 priorizou a utilização de *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos, assim como, as instruções verbais de gestão respectivamente. Para ele, os *feedbacks* prescritivos têm a função de expressar informações que permitem corrigir a execução do movimento dos alunos, baseado nos objetivos determinados para a sessão, conforme o excerto a seguir:

[...] sempre que eu reparava que alguém não estava com controle do movimento, eu já intervia pra que ela fizesse do jeito certo, porque aqueles exercícios eram bem engessados, e eu busquei sempre exigir do jeito certo, para sempre ter o controle na forma de realizar o exercício. Em um exercício mais global com a finalização, eu já não tive tanto esse controle do movimento, porque eles poderiam chutar de lado, bater de peito de pé, de algumas formas que não teriam tanto esse controle. Pois eu me preocupei mais com o passe, porque é um jeito que eu acredito que deve ser assim, e eu quero que seja da forma que eu pedi (G4).

Já os *feedbacks* avaliativos positivos, o mesmo sujeito reconhece como formas de motivar os alunos durante a execução das tarefas, além da finalidade de desenvolver a capacidade de autoavaliação desses aprendizes, como se verifica a seguir: “Eu acho que principalmente pelo aspecto motivacional, e o segundo ponto é que o aluno consiga se avaliar, por exemplo, quando eu elogio ele depois de acertar, então acho que o aluno consegue se avaliar depois”. Por outro lado, apesar de não ter utilizado esse tipo de instrução verbal, G4 citou que os *feedbacks* avaliativos negativos também são importantes para não deixar os alunos “estagnados” durante a aprendizagem, ressaltando a

necessidade de realizar críticas para o aluno “amadurecer” e “progredir”.

Ainda, G4 afirma que as intervenções verbais de gestão são fundamentais para manter o mínimo de organização e elevar o nível de engajamento dos alunos durante a prática das tarefas de aprendizagem, com a finalidade de atingir os objetivos pré-definidos para a sessão, como afirma G4:

[...] primeiro o aluno tem que levar a coisa um pouco mais a sério, se entrou no jogo, leva a sério, não fica com muita brincadeira. Segunda coisa, pela característica da aula, pois se os alunos não pegam a bola depois de chutar na atividade, não tem como continuar e, se eles não voltam ou se retornam muito devagar para a fila, a aula trava. Então para esse formato de aula, eu acho que essa gerência é bem importante, principalmente quando o aluno não tem muita consciência e noção né. Porque se ele está executando o exercícios, eu acho importante você organizar um pouco a situação (G4).

Já na sessão de G5 prevaleceram as instruções verbais voltadas à gestão, tal como os *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos nessa ordem. Para a gestão, acredita-se que essas ações pedagógicas são necessárias para os alunos respeitarem as decisões tanto do treinador ou professor durante as sessões, quanto dos árbitros durante as partidas, enfatizando que este “respeito” é algo que se “preza muito rugby”.

Referente aos *feedbacks* prescritivos, o graduando relata que é a forma mais adequada para corrigir os alunos com o intuito de aprimorar a execução dos fundamentos técnicos, através da emissão de informações específicas sobre a ação correta do movimento, como se constata em sua declaração: “[...] eu consegui perceber o que eles estavam fazendo de errado, mesmo não sabendo muito ainda... mas eu consegui passar pra eles o que eles poderiam fazer pra conseguir melhorar o movimento e ficar mais fácil pra eles também”.

Por último, destacou-se que os *feedbacks* avaliativos positivos são importantes para auxiliar os alunos a terem uma aprendizagem mais efetiva, pois G5 crê que o “elogio” eleva a motivação e os faz se “sentirem bem” durante a prática das tarefas de aprendizagem.

Relativo às intervenções verbais aplicadas na sessão de ensino de G6, percebeu-se a utilização frequente das instruções com caráter de gestão, também os *feedbacks* pedagógicos prescritivos e de avaliação positiva. Para o graduando, as intervenções verbais de gestão tem a função de preservar a organização geral das tarefas, a fim de ter o controle do comportamento dos alunos mantendo-os atentos durante a prática dos exercícios, como explícito em sua fala: “[...] eu acho que é pra controlar o pessoal, tentar organizar mesmo em fila ali pra todo mundo poder fazer sem ter nenhuma interrupção mesmo, e pra poder conseguir fazer as atividades”.

Quanto aos *feedbacks* pedagógicos prescritivos, G6 considera como instruções verbais necessárias para “corrigir” a execução técnica dos alunos, ou indicar o que eles podem ou “poderiam melhorar” na realização do movimento. Por fim, o sujeito reconhece que os *feedbacks* avaliativos positivos são importantes para dar um parecer confirmativo da execução correta da tarefa motora, elevar o nível de motivação e manter os alunos engajados durante a prática motora, de acordo com o seu próprio relato: “É mais pra dar a resposta do que ela tá fazendo tá correto. Talvez pra manter a pessoa mais motivada durante a atividade, ou não deixar ela desanimar. Pra tentar manter a pessoa presa na atividade, eu digo que ela gosta de estar pelo menos tentando fazer”.

G7 utilizou com mais frequência as intervenções verbais durante a sua sessão na seguinte ordem: gestão, os *feedbacks* pedagógicos avaliativos positivos e prescritivos. Quanto à primeira, indicou-se que as questões de gestão são importantes para manter “todo mundo fazendo o exercício”, ou seja, de modo que os alunos estejam atentos o suficiente para atingir os objetivos das tarefas de aprendizagem, além de “não ficar atrapalhando os outros”.

Em segundo, atribuiu-se à avaliação positiva como uma forma de fornecer uma resposta ao aluno sobre a sua ação motora através do incentivo, para estimular a compreensão deste em relação à execução correta da tarefa e tentar repetir o gesto da

mesma forma nas próximas vezes, como G7 destaca: “Eu acho positivo, como em um movimento novo para a pessoa, ela precisa saber que está fazendo certo. Eu acho muito importante que o aluno saiba que está certo, então eu acho interessante que ela esteja consciente do que ela está fazendo e continuar assim”.

Por último, justificou-se que as instruções verbais prescritivas tem o objetivo de informar detalhadamente o “jeito certo” de realizar o movimento, destacando também, a importância de “demonstrar” simultaneamente com o intuito de facilitar a assimilação da informação por parte dos alunos.

Os procedimentos pedagógicos de G8 foram voltados à emissão das intervenções verbais, respectivamente, de gestão, *feedbacks* pedagógicos avaliativos positivos e prescritivos. Quanto às instruções de gestão, atribuiu-se a importância de utilizar essas ações para o aluno não “atrapalhar” ou “incomodar” durante a prática dos exercícios, logo, entende que auxilia o professor ou treinador a controlar o comportamento dos praticantes e a preservar a organização das tarefas.

Na percepção do sujeito, os *feedbacks* avaliativos positivos aumentam o nível de motivação dos alunos durante a prática motora, reconhecendo que geralmente as pessoas se sentem “melhor” após receber um “elogio”, conforme destacado a seguir:

[...] mesmo que o aluno não tenha jogado bem, e não tenha feito o gol, mesmo que ele saiba que não joga aquilo tudo. E a pessoa chegar e falar que jogou bem hoje, ele vai ter outra visão, não vai desanimar. Então eu acho que isso para um aluno é importante, que nem eu falei, tem que elogiar em público. Se ele é um professor que incentiva, que fala, que mostra e elogia, a pessoa já olha diferente. Então vai melhorar assim, vai se sentir melhor só pelo professor estar elogiando (G8).

De outro modo, este investigado destaca que os *feedbacks* prescritivos ajudam os alunos a “mudar” ou retificar algum erro do gesto motor durante a prática das tarefas de aprendizagem baseado na orientação do professor ou treinador, que fornece informações determinantes para esses alunos ficarem mais “atentos” na execução das tarefas motoras posteriores.

4.2.3 As crenças dos graduandos a respeito dos processos de aprendizagem

Para G1, o aluno não aprende somente quando obtém êxito em alguma tarefa, como também, a partir do momento em que ele “entende os detalhes” do que está sendo ensinado, ou seja, quando o aluno compreende as instruções fornecidas pelo treinador ou professor, como exemplo da emissão de *feedbacks* pedagógicos após alguma execução motora, conforme destacado a seguir:

[...] eu acho que ele aprende a partir do momento que ele acerta óbvio, mas também, no momento que ele entende o que eu falo, até nessas formas de *feedbacks* “agacha mais”, ele vai agachar mais se já souber fazer a manchete. Eu não vou dizer que o aluno aprendeu quando ele não erra mais, eu acho que isso não faz muito sentido. Então é a partir do momento que ele entende os detalhes que eu digo pra ele (G1).

A mesma graduanda também acredita em uma intervenção pedagógica que busca o reconhecimento das capacidades e limitações individuais dos alunos. Sendo assim, enfatiza a necessidade do treinador ou professor estar ciente sobre os conhecimentos prévios de cada aprendiz em relação à prática da modalidade, com a intenção de atingir certa homogeneidade do nível técnico entre os alunos, como G1 mesma cita:

[...] tem que saber mesmo do conhecimento que o aluno tem na prática [...]. Eu vou ter aluno que vai chegar lá sabendo fazer um toque, mas eu vou ter aluno que não sabe nem como pegar a bola direito. Vai ter aluno que eu vou pedir pra fazer o toque de frente e vai conseguir, mas de lado já não vai sair. [...] ao mesmo tempo em que se chegar alguém novo que não está no mesmo patamar da equipe, o treinador não pode deixar ele se sentir menosprezado assim, não deve deixar que

ele se sintia inferior, mas ao mesmo tempo não pode fazer com que a equipe tenha que descer o nível pra ele acompanhar. Eu acho que eu vou estar levando o meu time pra conseguir chegar num topo de equilíbrio, pra não ter muita diferenciação (G1).

Na crença de G2, os alunos aprendem a partir do momento em que apresentam alguma regularidade no êxito dos movimentos, também quando manifestam o mínimo de compreensão a respeito das tarefas motoras executadas e das instruções emitidas pelo treinador ou professor. Como ela argumenta:

Quando eu vejo que o aluno faz duas vezes o movimento certo, ou se faz uma vez errada, mas que conseguiu fazer duas vezes seguidas legais, ele aprendeu. Ele não se torna um *expert* naquilo, mas ele entende qual é o princípio do movimento. Então eu pegava a bola, demonstrava como é que era para fazer ao certo, porque eu achava que era a melhor maneira deles verem como era o movimento (G2).

Nada obstante, a graduanda pensa que o treinador ou professor deve optar por ações pedagógicas distintas em função do gênero de seus alunos e, acima de tudo, levar em consideração as características, limitações e potencialidades de cada aprendiz, como relatado pela participante:

Eu acho que ele tem que primeiro saber diferenciar como dar aula pras mulheres e como dar aula pros homens, não que eles sejam diferentes, que tenham capacidades diferentes, mas que eles têm em geral uma maneira de interpretar, o jeito de falar diferente. Ter conhecimento dessa diferenciação de como tratar as mulheres e os homens, mas não só isso, saber que cada um tem uma individualidade. [...] apesar de ser um esporte coletivo como o

beisebol, tem que conhecer cada um. [...] eu pensava que a gente tinha que ter bastante atenção em cada aluno e eu tentava observar através da expressão facial deles. [...] Também devem conhecer quais são as dificuldades do aluno, em que aspecto ele é bom, ver a melhor maneira que ele aprende, ver a melhor maneira que tu corrige para que ele entenda e aplique isso. Às vezes tu ficas tentando dar um feedback para ensinar uma coisa e ele não faz, mas daí tu muda a forma como tu fala e ele entende (G2).

G3 crê que os alunos aprendem à medida que eles obtêm resultados positivos na realização de alguma tarefa motora, ou seja, quando esses aprendizes manifestam alguma “mudança” efetiva na “execução do movimento”. Todavia, ela reconhece o papel fundamental do professor/treinador na utilização de sua “experiência” para “apoiar” ou “ajudar” os alunos durante as situações de aprendizagem, logo, entende que há uma “troca” ou uma relação recíproca entre a intencionalidade do ensino e a resposta da aprendizagem. Também, G3 considera que o profissional deve respeitar as individualidades e identificar as potencialidades de cada aluno em função dos conhecimentos prévios, experiências, capacidades e preferências pessoais desses jovens, conforme a afirmação:

O professor deve saber um pouco além do que os alunos sabem sobre a matéria, saber um pouco quem ele é, um pouco da história dele, porque às vezes você pode ter um tratamento diferenciado com a pessoa de acordo com o que ela é, que a ideia que cada um seja diferente, cada um aprende de um jeito, cada um pode ter um tipo de experiência. [...] acho que tem que conhecer um pouco as pessoas pra poder entender as atitudes dela dentro da aula, o que ela gosta de fazer, o que ela faz. [...] saber relevar algumas situações dentro da realidade dele, cada um vai de acordo com a sua realidade (G3).

No entendimento de G4, a aprendizagem dos alunos se concretiza quando eles obtêm êxito ou conseguem realizar alguma tarefa correta, com frequência, conforme a sua declaração: “[...] como o aluno aprende com o sucesso em determinado tempo, quando eu vejo que ele faz uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito vezes, ou seja, quando vejo que ele realizou várias vezes de forma correta, eu acredito que ele tenha aprendido basicamente”. Por isso, o graduando considera que o professor ou treinador deve conhecer alguns atributos dos alunos, como exemplo da personalidade individual, o contexto social em que vive, além da capacidade física de cada aprendiz. Portanto, entende-se que o processo de aprendizagem deve ocorrer de forma individualizada com os alunos, como se verifica:

Deve conhecer o perfil do aluno, que leva um pouco de tempo, [...] tem que saber sobre a vida pessoal e a rotina do aluno, esses dois aspectos são fundamentais. Também precisa saber bem em relação aos aspectos físicos deles, tem que ter uma boa noção com relação ao perfil. Eu acho importante buscar identificar isso pra trabalhar de forma mais individualizada com o atleta e também para gerar uma empatia com ele, para você ter uma noção das situações dele no dia a dia, do que ele passa e do que ele vive. Então ajuda a lidar com o aluno de uma forma melhor, entender cobrar dele em algumas situações. [...] A questão de velocidade, coordenação principalmente, resistência, força, são basicamente esses são bem fáceis de identificar. Mas o perfil eu acho bem importante pra você selecionar principalmente o feedback (G4).

Segundo G5, os alunos aprendem conforme realizam o movimento de forma efetiva de acordo com os objetivos propostos para as tarefas motoras, caracterizando com comportamentos observáveis, a partir disso ele cita:

Quando eu consigo enxergar o próprio aluno, quando ele conseguiu realizar o

movimento, e conseguiu realizar o que foi proposto na atividade. Teve um aluno que conseguiu furar a linha ali, que é quando tem a linha de defesa e a pessoa entra, como o colega ali que conseguiu escapar da defesa e marcar o ponto (G5).

Entretanto, o graduando enfatiza que o professor ou treinador deve estar ciente do conhecimento dos alunos em relação à prática do rugby, bem como das experiências prévias em outras modalidades esportivas, além de considerar as capacidades individuais no âmbito motor, físico, cognitivo e afetivo, como exposto no excerto a seguir:

O professor deve saber se os alunos já tiveram contato com aquela prática, como é que os alunos são em outras modalidades, se são pouco espertos, se eles vão conseguir entender, se eles têm aptidão física também pra isso. [...] se tem experiências boas em outros esportes e se tem bom condicionamento físico pra isso. [...] Ah, eu acredito que o professor deve ajudar o aluno a não errar mais, mas ele tem que saber ajudar. Ele não pode, acho que expor o aluno. Eu pelo menos eu não gostaria, eu não gosto, não me sinto bem se algum professor me expõe (G5).

Para G6, o processo de aprendizagem dos alunos se efetiva quando eles conseguem realizar as tarefas com êxito, especificamente os conteúdos de caráter motor. Para mais, perpassa pela capacidade do aluno identificar e compreender a forma mais adequada de executar o movimento corretamente, conforme a sua declaração:

Quando eu vejo que eles fazem o movimento certo. [...] eu acho que é aí que eu devo orientar eles, seguir aquilo que eu orientei e entender como é o correto, pelo menos. [...] eu acho que é o certo e eles têm que fazer, mas se eles conseguirem beleza, se não conseguirem, tanto faz. Só

continua tentando até conseguir. Mas se o cara não conseguir aprende na marra, e repete até fazer certo (G6).

Nada obstante, julga-se relevante que o professor ou treinador conheça algumas características individuais dos alunos como as preferências, a aptidão física e motora, segundo a declaração do sujeito:

[...] conhecer o gosto do aluno, pra talvez não dar uma atividade que ele não vá se sentir incluído ali na situação, ou vai deixar de lado e não querer participar. Talvez, a capacidade física dos alunos, se ele vai conseguir fazer aquela atividade que tu vai desenvolver, se não vai ser uma atividade muito pesada, ou se vai ser uma atividade muito leve (G6).

De acordo com G7, a aprendizagem dos alunos ocorre conforme a obtenção de êxito do movimento, e também quando conseguem atingir alguma regularidade na repetição da tarefa motora, conforme ele mesmo relata: “Quando o aluno está fazendo o movimento certo, isso aqui não incluiu situação de jogo nada, então se eu vejo que o aluno está fazendo mais de uma vez certo e está conseguindo repetir, você vê que ele aprendeu”.

Todavia, compreende-se que “cada um tem a melhor forma de aprender” e, por isso, sugeriu que se deve conhecer alguns atributos dos alunos para atingir certa homogeneidade do grupo durante o processo de aprendizagem. Como exemplo, G7 indicou a personalidade e as preferências individuais, o contexto em que eles vivem, bem como o nível de habilidade e coordenação motora. Assim, verifica-se no excerto a seguir:

Ele deve saber como é o perfil das pessoas naquele clube ou naquele projeto social, ou saber o que passa por eles. Como é a convivência deles geralmente, e como eles estão acostumados com as coisas. Qual escola que eles vão, saber o nível que eles têm. Com o tempo ele deve saber melhor o perfil de cada aluno, pra você dar um treino igual pra todo mundo, mas se você

ver que alguém é muito melhor ou muito pior, você tem que separar por nível no próprio exercício mesmo, mudar cada um. Então tem que descobrir o nível e com o tempo também tem que descobrir que tipo de incentivo é bom estimular aquele praticante ou aluno, também o nível de coordenação motora né (G7).

No ponto de vista de G8 os alunos aprendem a partir do momento em que conseguem repetir a realização alguma tarefa motora “de forma correta”, correspondendo a situações na qual o professor ou treinador tem a possibilidade de identificar esse processo de aprendizagem por meio de comportamentos observáveis dos alunos, conforme explícito pelo participante:

É porque assim também, no treino tu aprendes mais repetindo, quanto mais tu repete, melhor tu ficas. [...] É como eu iria ver se o aluno está aprendendo, passe de bola, toque. Ver quando ele começou a jogar comigo, se ele mal sabia dominar uma bola e agora ele consegue fazer todos os fundamentos básicos do futsal. E depois consegue até entrar para um time assim pra jogar saber jogar bem, mas ver que ele evoluiu, já dá pra ver que ele aprendeu assim (G8).

Assim, destacou-se a necessidade do professor ou treinador conhecer alguns aspectos sobre a personalidade ou o “perfil” dos alunos, além das “características” e capacidade motoras individuais para verificar a melhor maneira de realizar as ações pedagógicas e, assim, extrair o “melhor” de cada praticante.

4.2.4 As fontes das crenças dos graduandos

De acordo com G1, as suas crenças sobre o ensino dos esportes advêm principalmente das experiências de prática pessoal no contexto esportivo, das experiências de observação do treinador, dos colegas de equipe e dos jogos oficiais pela televisão, assim como das orientações fornecidas pelo treinador

ou colegas de equipe. G1 indica que as crenças sobre os conteúdos foram desenvolvidas por meio de suas experiências de prática como atleta, especificamente no projeto social de voleibol, onde aprendeu a valorizar as questões dos conteúdos técnicos para o ensino da modalidade, como se verifica em sua própria fala: “Tudo que eu passei eu tirei do que eu fazia. [...] Então era onde a gente fazia corrida, técnica de passada, tinha no decorrer do treino o tempo de reação, [...] foi no meu treinamento. Foi onde eu aprendi e vivi tudo isso, nos treinos a gente sempre fazia isso”.

Relativo às estratégias de ensino, as convicções pessoais de G1 sobre as tarefas de aprendizagem surgiram a partir das experiências de prática no voleibol, ressaltando que aprendeu “jogando e treinando durante todo o tempo”. Ainda, a observação de jogos oficiais da modalidade pela televisão também serviram como fonte complementar para justificar essas crenças e opções pedagógicas, na qual prestava atenção nos exercícios com enfoque no “posicionamento” e “situações de jogo” do voleibol. De forma semelhante, ela explanou que seus pensamentos acerca das intervenções verbais mencionadas são advindos da própria experiência de prática pessoal no esporte, bem como observando as ações pedagógicas do treinador e, também, recebendo algumas orientações verbais do treinador e colegas de equipe, conforme o excerto:

Foi a forma que eu via as pessoas passando isso pra mim, era quando a gente treinava e era muito assim “ah baixa mais, levanta mais o braço”. [...] eu me recordo que às vezes a gente tinha que fazer fila. [...] Normalmente o correto que o professor pedia era pra sempre que ia pra uma fila, deveria passar depois em outra pra passar em todas as posições, pra não se acostumar só com uma ou não saber o movimento só de uma. Tudo assim, acho que até indiretamente, a forma de avaliação positiva, eu não pensei em fazer isso, mas eu fiz porque eu sabia que era isso, que eu aprendi assim [...]. Então meio que vem de mim mesma. [...] O professor que dava o treino, ele não chegava e

demonstrava, ele falava, porque ele já sabia que querendo ou não, eu já sabia fazer o movimento, porque a gente já tava num nível um pouco melhor e já sabia os fundamentos todo o básico. Eu lembro de tudo porque eu treinei, eu vivi. Sempre quando saía de um ataque bom, eu já sabia que era bom, só que daí ninguém falava nada, então saía pouco motivada. Mas quando ia lá e fazia um ataque legal, não precisava nem ser o professor, mas algum colega que falasse “boa, que massa”, “muito bom”, já saía com aquela sensação de que foi reconhecido por algo bom que fez (G1).

G1 também ressalta que a procedência de suas crenças sobre as questões de aprendizagem dos alunos está ligada ao período em que treinava voleibol, atribuindo à autopercepção do próprio rendimento na experiência de prática esportiva, tal como observando o processo de aprendizagem de suas colegas de equipe, como ela cita:

Eu lembro que eu não era aquele tipo de pessoa que não sabia nada, mas também não sabia tudo, e eu vi a minha evolução. Depois entrou meninas lá que não sabiam nada e hoje elas continuam treinando, e estão num nível superior ao que eu já tinha. Então como é que eu não vou fazer essa relação de aprendizagem? Meninas assim que naquela época eram reservas e nunca que eu imaginaria que talvez um dia elas fossem serem titulares do time, e que estão jogando super bem. Então tu observas a evolução de uma colega, daí vai vendo e pensando “ela não sabia nem fazer uma manchete, olha lá como ela ataca hoje”. Foram das minhas percepções, observando como a colega mudou e como ela está melhor (G1).

G2 considera que desenvolveu suas respectivas crenças a partir das experiências de prática pessoal no esporte, das

experiências de observação do treinador de remo, professor de Educação Física e colegas da escola, e através das orientações pedagógicas do treinador de remo e dos amigos praticantes de beisebol. Especificamente, G2 relata que as suas crenças sobre os conteúdos estão associadas às experiências de prática na modalidade de beisebol, decorrentes da forma como os amigos a “ensinaram a jogar”, priorizando principalmente a prática das habilidades técnicas da modalidade, que foram “as primeiras coisas” que ela aprendeu.

Já as crenças sobre as estratégias de ensino foram construídas em dois contextos esportivos distintos, neste caso, nas modalidades de beisebol e de remo. No beisebol, ela argumenta que essas crenças sobre as estratégias se desenvolveram por meio das experiências práticas na modalidade esportiva e, sobretudo, através da influência dos próprios amigos que focavam na execução motora em tarefas de aprendizagem de caráter analítico. No contexto do remo, as experiências de prática vivenciadas nessa modalidade contribuíram significativamente para o desenvolvimento das crenças de G2 relacionadas às tarefas analíticas, além das orientações verbais do treinador que preservava as formas de intervir voltadas para a gestão da sessão, bem como a prescrição e avaliação positiva após a realização dos movimentos, como a investigada argumenta:

Foi com o meu treinador de remo, ele sempre foi muito técnico e é uma coisa que é o diferencial aqui no Estado, porque os treinadores aqui são muito técnicos. A parte técnica do pessoal do treino é muito legal, então eu sempre fui muito técnica. E era assim no remo, sempre foi assim. [...] e por causa da doença eu pensei “tem que ter a melhor técnica de todo mundo”, que cada segundo que eu ganhava era uma melhora e então eu sempre aprendi, ele sempre tava no meu ouvido falando da técnica, foi quando eu aprendi. [...] Tinha que ser tudo organizado, eu tinha horário pra sair para o remo, horário pra voltar, daí tinha passo a passo do que eu tinha que fazer no barco, então não tem desorganização lá. [...] quando o treinador

falava “boa”, era um estímulo pra gente, que pensava “é isso que eu tenho que fazer”, porque é um esporte cíclico. E a cada remada a gente tentava aplicar aquilo, daí errava de novo e ele falava “boa”, daí a gente voltava e assim até que um hora ficasse automático (G2).

Para mais, as crenças de G2 sobre os processos de aprendizagem estão relacionadas às experiências de prática pessoal no beisebol, recordando-se das situações na qual seu amigo ensinava os movimentos até que ela “entendesse como era para fazer” corretamente. Ademais, a graduanda considera que essas crenças foram desenvolvidas durante os treinos de remo através da observação da aprendizagem dos seus colegas, percebendo as reações dos seus pares após receber instruções verbais diferenciadas do treinador em função do gênero, geralmente negativas aos rapazes, que permitiu reconhecer as individualidades de cada aprendiz, conforme a passagem:

Eu via bem nítido no meu treinador que ele dava um tipo de correção para as mulheres, tipo “a faz assim, legal” e os homens era assim “tu fez errado, não sei o que!”. Até quando eu ia ao barco masculino, eu ficava até meio assustada e pensava: “é o mesmo treinador?”. Mas então, eu percebi que os meninos não estavam nem aí se ele falava brabo assim com eles. [...] algumas coisas quando ele brigava comigo assim eu não ligava muito, algumas outras meninas saíam chorando (G2).

Por fim, apesar de não participar das aulas de Educação Física escolar, G2 se lembra de ficar “observando muito” os colegas sendo corrigidos pelo professor. Ela “via que os amigos não entendiam” as instruções e a dinâmica da tarefa porque, na sua percepção, o professor não utilizava procedimentos pedagógicos adequados para os alunos compreenderem o que deveriam fazer na aula, conforme a fala de G2:

Quando eu tava na aula, eu ficava observando muito. Como eu não fazia Educação Física, eu ficava observando muito do que o professor estava fazendo e eu via que as pessoas não entendiam, mas ele não demonstrava. Então eu pensava assim, “mas talvez se ele demonstrasse...”, porque ele ficava sentado na cadeira falando. Então talvez se ele demonstrasse o pessoal entenderia melhor [...]. se eu for fazer uma aula, eu não vou ficar só nisso porque eu sei que cada um aprende de uma maneira (G2).

A partir das declarações de G3, nota-se que algumas fontes favoreceram para o desenvolvimento de suas crenças sobre o ensino dos esportes, respectivamente, com destaque para as experiências de prática esportiva na rua e na escola, a observação de jogos informais entre os colegas e de jogos oficiais transmitidos na televisão, além das orientações recebidas de seus pares em diversos ambientes (pais, amigos ou chefes).

Relativo aos conteúdos e às estratégias de ensino (tarefas de aprendizagem), G3 associa as suas crenças sobre esses aspectos às experiências práticas de Educação Física na escola, quanto ao enfoque na técnica e nos exercícios analíticos. Para as estratégias das tarefas também obteve crenças a partir das observações dos jogos de voleibol transmitidos pela televisão, pelo qual prestava atenção nos tipos de fundamentos e exercícios que os(as) atletas realizavam durante o aquecimento, conforme o excerto: “Foi na escola com certeza, porque na rua não brincava assim, e também acho que quando começava um jogo na televisão, os jogadores ficam treinando corte, toque, manchete, até para aquecer um pouco. Então eu acho que essas vivências influenciaram assim.”. Por outro lado, o entendimento referente ao ensino do jogo formal como um momento de lazer, G3 se reporta às vivências práticas acumuladas “brincando na rua” e da observação dos amigos jogando no mesmo contexto.

Em relação às estratégias de intervenção verbal, a procedência de suas crenças sobre cada tipo de instrução decorre de situações específicas. As instruções de gestão, G3 se refere às experiências práticas durante as aulas de Educação Física na escola, relativamente à organização das “atividades” que acredita

ser um “respaldo da vida”. Quanto aos *feedbacks* pedagógicos prescritivos, a graduanda atribui às vivências de prática esportiva na rua e observações de colegas jogando a modalidade, que auxiliou a distinguir o “certo e o errado” para instrução da execução motora. Por fim, os *feedbacks* pedagógicos avaliativos positivos retratam os incentivos ou orientações dos seus pais “em casa” na realização de diversas tarefas no dia-a-dia, reconhecendo esta questão como uma “filosofia de vida”.

Sobre os processos de aprendizagem dos alunos, a graduanda atribuiu suas crenças às fontes de experiências prática “no papel de aluno” na escola e através da orientação dos seus pais com as tarefas de casa, principalmente a sua mãe. Ademais, recorda-se das situações em que seus amigos forneciam explicações determinantes para ela aprender a jogar voleibol na rua, além das orientações verbais dos colegas da profissão anterior que auxiliaram durante a sua aprendizagem de prática profissional, como exposto na fala de G3:

Eu acredito que em sala de aula no papel de aluno assim, acho que eu posso ter tirado também da própria casa, que às vezes os meus pais ajudavam a gente, [...] minha mãe ajudava bastante com a escola, sempre sentava com a gente ficava ensinando as matérias que ela sabia. [...] E também dos amigos em si que podem estar ensinando a jogar voleibol e, até de chefes nos trabalhos que eu tive, de estar ali ensinando quem tem mais experiência, poder estar ensinando alguma coisa. Na outra área que eu me formei, eu não tinha feito quase nada de estágio e eu fui trabalhar e eu pensei “Meu Deus, vou ter que pegar um chefe que queira me ensinar tudo, porque eu não sei nada”, e realmente eu peguei uma pessoa que me ensinou tudo assim, gostava bastante de explicar, era uma pessoa mais experiente me ensinou tudo (G3).

Em relação às origens das crenças de G4, verificou-se que foram desenvolvidas basicamente a partir das experiências pessoais de prática esportiva, da observação de jogos e seus

pares, orientações verbais de treinadores. Sobre os conteúdos, as crenças de G4 advêm das vivências práticas no contexto das “escolinhas” de futsal e a partir da observação de “partidas” oficiais da modalidade, onde aprendeu a valorizar o ensino dos “elementos” ou conteúdos técnicos. De modo semelhante, ele desenvolveu suas convicções a respeito das estratégias de ensino através das experiências práticas no futsal e futebol sete, relativamente à priorização das tarefas de aprendizagem analíticas, como ele cita:

Eu aprendi esses exercícios bem práticos, como o de passe, eu me recordei muito daquela época que eu tinha oito anos de idade do futsal, já os trabalhos de finalização eu puxei do futebol sete, é o que eu lembro bem. Eu me lembro de mim, vivenciando isso, agora um período marcante que eu percebi que aprendi, eu lembro praticando isso (G4).

Ainda em relação às estratégias de ensino, o entendimento de G4 sobre as intervenções verbais são atribuídas às preferências pessoais em ter um ambiente organizado, mas principalmente, a partir das experiências de prática no esporte e das orientações verbais de avaliação negativa emitida pelos treinadores da época em que era praticante, contribuindo para a valorização dos *feedbacks* avaliativos positivos e prescritivos, conforme o excerto:

Eu gosto de algo organizado sabe, não gosto de coisa muito dispersa assim e se eu estou no controle, eu gosto de ter o controle da situação. Mas acho que foi principalmente no futebol sete né que quando eu jogava. A questão do feedback positivo eu gosto de trabalhar mais com ele do que o negativo, porque eu prefiro elogiar do que ficar apontando os erros. Porque eu tive dois ou um treinador que eu também trabalhei, que era bastante incisivo e aumentava o tom de voz sempre com feedback negativo. Ele dava muito valor ao feedback negativo da mesma

forma que eu dou muito valor ao feedback positivo, não que ele não utilizasse os outros tipos, mas ele valorizava bastante o negativo “olha aqui tá vendo? Você errou. Não passa assim, passa assim!”. Pra situações específicas pode ser importante, mas não tenho como modelo pra ser empregado a todo o momento, mas em algumas situações pode ser que sim (G4).

Similarmente, as vivências práticas no contexto esportivo também contribuíram para G4 construir suas crenças referentes aos processos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, ele se recorda das situações em que aprendia as habilidades motoras do futebol conforme obtinha “sucesso” e “confiança” para realizar os movimentos. Ademais, ele acredita que obteve as crenças para respeitar as características individuais dos alunos no processo de aprendizagem, a partir das próprias experiências de prática nas escolinhas esportivas. A observação de outras pessoas aprendendo também reforçou as crenças de que cada pessoa aprende de forma diferente, dando o exemplo do seu irmão e sua amiga que aumentavam ainda mais a motivação para a prática quando eram avaliados negativamente. Conforme o relato de G4:

Eu vejo isso principalmente pelo meu irmão, que é atleta de jiu-jitsu e eu sempre fui de futebol, de esportes coletivos e tudo mais. E eu vejo que se o cara começar a me xingar, eu largo o colete e saio, porque eu não me sinto motivado e eu não gosto desse tipo de feedback ou de trato comigo, eu não aceito. Mas o meu irmão, o técnico dele trabalha na base do esculacho o tempo todo, é na base da humilhação e ele se motiva, ele se sente humilhado e ele gosta, ele cresce nessas situações, então em relação ao perfil eu acho bem importante você trabalhar um tipo de feedback. [...] Eu conheço uma atleta de beach tênis que ela não gosta dessa coisa mais melada, “isso, vamos lá, está certinho”, não. Ela gosta do “vamos, está certo, calma, mantém!” algo mais energético. Não cola

essa coisa mais sutil com essa minha amiga (G4).

As respectivas crenças do graduando resultaram principalmente de situações vivenciadas na prática do esporte, observando o treinador e colegas de equipe, e a partir da orientação de atletas mais experientes, do seu treinador, e até mesmo da própria mãe. Quanto aos aspectos dos conteúdos, G5 construiu suas próprias crenças a respeito desses aspectos a partir da experiência ou “exemplo prático” que teve no clube de rugby, onde percebeu que geralmente iniciava pela habilidade motora do passe e depois progredia para outros conteúdos mais complexos. Também, através de observações dos treinamentos da equipe adulta para identificar os atributos desenvolvidos durante a prática, como ele afirma:

Então, isso é muito do que eu aprendi lá no treino, a gente sempre começa do passe e vai aumentando sempre [...]. É que nem sempre os treinos são iguais, mas eu lembro que eu sempre gostava, quando era juvenil, de observar o treino do adulto. O que tinha de diferente, porque eu era um pouco novo, e era o time principal do clube. Então era o time que eu queria jogar, que eu jogo agora (G5).

Em relação às crenças de G5 sobre as estratégias de ensino, ele acredita que a ideia de priorizar aquelas tarefas de aprendizagem refletem suas experiências no contexto de prática do rugby, como exemplo dos exercícios mais “descontraídos” adotados durante os treinos da equipe juvenil e adulta. Além disso, os colegas de equipe também contribuíram na orientação verbal de exercícios que ele acredita ser mais adequado para ensinar a modalidade.

Ainda sobre as estratégias, suas crenças referentes às intervenções verbais são decorrentes das observações do treinador orientando verbalmente durante os treinos de rugby, que fazia tanto o “papel de técnico” para gerir o grupo de atletas durante o treino, quanto à função de “juiz” para manter a ordem do jogo. Ele também destaca que os colegas de equipe de rugby realizavam orientações verbais entre si, onde “todo mundo

corrigia um pouco todo mundo”, essencialmente sobre a prescrição correta dos movimentos. Além disso, estes colegas de equipe também desempenhavam a função importante de incentivar um ao outro após a execução de alguma tarefa nos treinos de rugby, e também, a sua mãe que sempre o orientou a “elogiar” os seus pares, com o propósito de buscar elevar a autoestima das pessoas ou “falar as coisas boas que elas têm”.

De forma semelhante, G5 indica que suas crenças a respeito da aprendizagem dos alunos, referem-se às suas experiências práticas esportivas de rugby e futebol, atribuindo às situações em que aprendia a jogar essas modalidades. Para mais, através das orientações fornecidas por um atleta da equipe adulta de rugby e um treinador de futebol durante a sua aprendizagem, que também influenciaram em suas convicções sobre este processo, como se nota:

Acho que por experiência prática minha lá no time [...] de rugby eu lembro que eu não sabia passar, eu fiquei muito tempo sem saber passar, daí teve um colega lá que jogava no time adulto ajudava nos treinos do juvenil, daí ele me chamou separadamente e ele falou, me explicou e tal. Daí a gente ficou até treinando junto passe por um tempo. Eu posso usar como exemplo outras modalidades que eu tive, por exemplo, futebol, teve o professor da escolinha, eu me lembro dele por nunca me corrigir. Eu acho que ele percebeu que uma vez ele me corrigiu e eu não gostei, fiquei meio cabisbaixo, e depois ele sempre me corrigia, sempre me chamava, e falava, “tens que ajeitar teu pé pra passar, tens que dar uma corrida diferente”. Aí isso foi o que eu consegui trazer isso pra minha vida (G5).

No caso de G6, constatou-se que as crenças se desenvolveram principalmente a partir das experiências de prática esportiva ou no papel de aluno, pela observação de seus treinadores ensinando e das orientações verbais recebidas desses profissionais e colegas. Apesar de não se lembrar de uma situação

específica, o sujeito acredita que as suas crenças sobre os conteúdos são decorrentes da breve experiência de prática na escolinha de futsal, bem como observando o treinador a priorizar o ensino das questões técnicas da modalidade, conforme ele cita:

Foi, por exemplo, nos treinos quando eu fazia escolinha, que o professor ensinava dessa forma, eu acredito que foi só nesse local mesmo, porque em outros lugares em que eu jogava futebol, era mais jogo em si. Ensinava um pouco de uma técnica, ou um pouco de outra. Então a observação do professor da escolinha, eu acredito que tenha sido nisso, mais por questão de observar outra pessoa dando treino assim, em si (G6).

Similarmente, as crenças sobre as estratégias de ensino na utilização das tarefas analíticas e globais são originadas das experiências de prática no contexto da escolinha de futsal e Educação Física escolar, além da observação dos seus treinadores de escolinhas esportivas, conforme o excerto:

Assim, em aulas de Educação Física, por exemplo, em escolinha e todo lugar que a gente treina normalmente quando a gente faz dessa forma. Pelo menos eu acredito que sempre tenha visto assim, fazer assim mais individualizado, depois tenta aproximar do jogo real né. Seria uma forma assim de a pessoa treinar a especificidade do movimento, pra depois tentar se aproximar. Eu acredito que eu tenha visto isso em aulas de Educação Física e de futebol (G6).

Ademais, o seu entendimento sobre as intervenções verbais são provenientes das experiências práticas obtidas nas aulas de Educação Física escolar, em que recebia muitas instruções de gestão para controlar a “bagunça” da turma de alunos. As questões de avaliar positivamente durante o ensino, o graduando enfatiza que estão relacionadas às experiências práticas e orientações verbais dos seus pares durante as aulas de

karatê, onde recebia instruções de incentivo ou uma “resposta positiva” mesmo fazendo o “movimento” errado. Por fim, as suas convicções a respeito do processo de aprendizagem são decorrentes das experiências práticas no papel de aluno “nas aulas de outras disciplinas da própria escola”, porém também associa as suas crenças sobre esses aspectos através da obtenção de êxito durante as práticas esportivas e observações dos seus treinadores.

De modo geral, certificou-se que G7 construiu suas crenças com base nas próprias experiências de prática esportiva, das experiências de observar seus treinadores e colegas no ambiente de prática esportiva, além das orientações recebidas por alguns professores no ambiente escolar. Particularmente, as suas crenças sobre privilegiar os conteúdos técnicos e estabelecer a sequência pedagógica destes conteúdos de acordo com o nível de complexidade foram obtidas a partir das experiências de prática motora no contexto esportivo do futebol, assim como a experiência de observar os treinos ministrados pelos treinadores na escolinha de futsal. Como mencionado por G7:

Acho que aí é mais um pouco é de quando eu fazia no futebol ali com 15 anos, que tinha umas coisas de pular com o joelho alto, essas coisas assim que o professor falava pra fazer. E também da observação de prática do futsal, de quando eu era pequeno, que tinha treinador de goleiro e tudo. Mas eu acho que é um conjunto de coisas que eu treinei muito tempo de goleiro até agora (G7).

Em relação às estratégias de ensino em geral, verificou-se que as crenças do sujeito foram adquiridas durante a própria vivência prática dos treinamentos de futsal e futebol, sobretudo, observando os seus treinadores realizando as ações pedagógicas nesse mesmo contexto, conforme a passagem:

Os treinos em grupos de goleiro eu só vi isso uma vez, então também geralmente ficava no minicircuito no gol. Então quase todo mundo ficava na fila, enquanto alguns faziam e como era mais uma aula, os

outros esperavam. Aula básica, pra todo mundo poder fazer, tinha que ser uma coisa que todo mundo fazia [...]. Isso aí eu fiz bastante, eu vi os professores fazerem bastante. Quando eu era pequeno, então eu entendi que eu poderia passar corrigindo as pessoas que eu estaria livre, que eu não estaria participando do exercício, e não estaria passando a bola pra ninguém ou jogando. Então eu poderia ver todo mundo praticando e ao mesmo tempo eu poderia passar livremente e corrigir, dar instrução e observar todo mundo ao mesmo tempo (G7).

Quanto aos processos de aprendizagem, evidenciou-se que suas crenças se originaram a partir das “observações dos treinos de futebol”, onde notava como os seus colegas de equipe aprendiam os conteúdos desenvolvidos. Ainda, através das orientações verbais realizadas por sua professora de outra disciplina na escola sobre a singularidade do processo de aprendizagem de cada indivíduo, como representado em sua fala: “Na escola a professora mostrando, fazendo aqueles testes, tem gente que aprende melhor visualmente, ou pela audição eu acho. Então a professora estava explicando como cada um aprende de um jeito, e daí a gente relaciona com o esporte”.

Analisando a origem das crenças de G8, averiguou-se o predomínio das fontes de experiências de prática esportiva, seguidas pela experiência de observação de partidas oficiais de futebol, treinadores e colegas, além da orientação verbal dos seus professores ou treinadores esportivos e colegas. Especificamente, as suas crenças a respeito dos conteúdos são decorrentes das próprias experiências de prática formal do futsal e das observações de partidas oficiais de futebol pela televisão. Nessas situações, ele aprendeu a valorizar o ensino dos aspectos técnicos do esporte, com algum suporte dos componentes táticos e físicos, conforme G8 declarou:

Eu acho que por experiência própria do que eu jogava eu acho, desde quando eu era mais novo e jogava futsal, eu já olhava e tentava a ver o jogo como uma visão

diferente, tem muito jogo que tu vê em campo profissional, que o jogo até parece uma pelada no Brasil. Então eu gosto de ver muito os jogos da Europa, que eles jogam mais juntos e por experiência própria eu sempre gostei disso aí. Mas foi o futsal que realmente tem muita técnica, muita tática, muito toque de bola, então eu acho interessante desde criança, porque depois que eu entrei pra escolinha eu aprendi um pouco mais essa movimentação, da formação em quadrado, tem a troca de posição (G8).

Com relação às estratégias de ensino, particularmente as crenças sobre as tarefas de aprendizagem, o sujeito manifestou que também foram construídas por meio das experiências práticas de diversos exercícios durante as aulas em escolinhas de futebol: “Porque era assim que eu fazia atividades na escolinha de futebol, pra tocar a bola e receber de volta, e no futsal também. [...] quando eu fazia a escolinha de futebol sempre tinha um jogo no final, mas no futsal já não tinha”.

Similarmente, as suas convicções acerca das intervenções verbais são originadas das experiências de prática, observação e orientações verbais do treinador durante as sessões de futebol e futsal. Desse modo, recorda-se que participava da prática de algumas tarefas na escolinha e observava situações desorganizadas devido à ausência de instruções de gestão, além de observar a motivação dos seus pares após receberem um “elogio” ou orientação verbal positiva do treinador. Por último, o seu irmão realizava algumas instruções prescritivas quando eles praticavam futebol informalmente, assim como os seus treinadores “instruíam bastante” dessa forma e, conseqüentemente, G8 notava algum resultado na execução motora posterior.

Ademais, as crenças a respeito dos processos de aprendizagem foram desenvolvidas a partir da própria experiência prática nas modalidades de corrida de rua e futebol, onde percebeu a sua evolução enquanto praticante ao longo dos treinamentos, como ele destaca: “Eu acho que é uma questão pessoal assim, quando eu comecei a fazer corrida e tal, então eu via que quanto mais eu treinava, melhor eu ficava. E no futebol

também é assim, quanto mais eu treinava, melhor eu ficava também, então é mais nessa linha de raciocínio”.

CAPÍTULO 5

5 DISCUSSÃO

O presente estudo investigou as crenças de graduandos, em três semestres distintos no primeiro ano do curso de bacharel em Educação Física, acerca do ensino dos esportes. Especificamente, analisaram-se as crenças sobre os conteúdos, as estratégias de ensino, o processo de aprendizagem dos alunos e as fontes dessas crenças. De modo geral, verificou-se que as experiências acumuladas pelos sujeitos em diversas situações de aprendizagem, principalmente no âmbito esportivo, contribuíram para a construção de um aglomerado de crenças a respeito do ensino dos esportes.

Relativo aos conteúdos, todos os sujeitos investigados acreditam que os fundamentos técnicos ou motores devem ser priorizados no ensino dos esportes em comparação aos demais tipos de conteúdos (táticos, físicos, psicológicos). O enfoque na técnica foi atribuído basicamente à necessidade de desenvolver e dominar as habilidades motoras elementares para a prática das modalidades esportivas. Apesar de alguns sujeitos não crer na existência de uma sequência específica para ensinar os conteúdos dos esportes (G2 e G6), outros investigados explanaram a necessidade de estabelecer uma organização pedagógica da matéria concentrada nos aspectos motores ou técnicos, partindo da lógica do mais simples para o mais complexo (G3, G4, G5 e G7) ou em função da progressão e variação da execução motora (G1, G4 e G8).

A ênfase restrita no ensino desses conteúdos limita-se a desenvolver essencialmente as habilidades específicas da modalidade esportiva, baseada em um modelo de execução do movimento. Nesta perspectiva, os praticantes devem se adaptar aos conteúdos selecionados para adquirir e reproduzir diferentes gestos motores, para, assim, atingir um alto nível de rendimento ou desempenho ótimo da técnica (VALENZUELA, 2005; LÓPEZ et al., 2010). Por isso, considera-se que este direcionamento busca ensinar os conteúdos técnicos sempre de forma precedente aos táticos, determinando uma sequência pedagógica apoiada na complexidade do movimento dos esportes (FUENTES-GUERRA, 2010).

Em estudos empíricos na área de Educação Física, utilizando abordagem qualitativa, tem-se verificado que os graduandos ingressam ou permanecem nos programas de formação com crenças bem definidas a respeito da adoção de conteúdos ou propósitos do ensino desta disciplina, reconhecendo o desenvolvimento das habilidades motoras como um dos principais objetivos a serem perseguidos pelos professores no ensino de Educação Física ou Esportes (TSANGARIDOU, 2008; RANDALL; MAEDA, 2010; SOFO et al., 2012; BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RAMOS et al., 2014; NÍ CHRÓINÍN; O’SULLIVAN, 2016). Por outro lado, em pesquisas com graduandos em diferentes fases do curso de Educação Física, utilizando questionários, tem identificado que eles designam um nível de importância semelhante aos diversos propósitos ou metas a serem atingidas no ensino da disciplina, preferencialmente em relação aos aspectos de aptidão e atividade física e, com menos ênfase, sobre as questões das habilidades motoras (KULINNA et al., 2010; ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016).

Através da pesquisa de Tsangaridou (2008), com futuras professoras generalistas em período de estágio em Educação Física, utilizando entrevistas semiestruturadas, evidenciou que as próprias participantes reconheceram as limitações dos seus conhecimentos a respeito dos conteúdos da disciplina, voltado ao ensino das habilidades psicomotoras, bem como as cognitivas e afetivas. Para minimizar este entendimento reduzido, as mesmas acreditavam que um bom planejamento e preparação da aula compensariam para enfrentar essas barreiras. A sugestão da autora é o uso da reflexão a respeito das próprias crenças e práticas de ensino no sentido de contribuir para uma compreensão mais ampla sobre os intervenientes pedagógicos na área.

Estes resultados são semelhantes ao encontrado por Philpot e Smith (2011), ao estudarem 12 graduandos de Educação Física em início e fim de curso, mostrando que principalmente no início do curso os graduandos tendem a apresentar crenças mais limitadas ou superficiais a respeito dos aspectos relacionados ao ensino da Educação Física em comparação àqueles em final de curso, provavelmente em função da pouca reflexão crítica referente às próprias crenças.

No estudo de Ní Chróinín e O’Sullivan (2016), investigando 59 professores em três momentos da formação de professores generalistas no ensino em Educação Física: no início

da formação, no fim e, após completar três anos de experiência de atuação profissional (com 6 professores), para examinar as crenças sobre como aprender a ensinar. Os achados indicaram que o programa de formação apoiou involuntariamente as crenças dos investigados para ensinar os conteúdos da Educação Física através do desenvolvimento de novas ideias de atividades. Porém, as autoras ressaltaram que as estratégias de intervenção do programa de formação parecem não ter sido suficientes para os participantes obterem um entendimento mais complexo relacionado ao conteúdo, recomendando a estes programas desenvolverem propostas para selecionar e sequenciar os conteúdos com base no processo de aprendizagem dos alunos e em conformidade com as metas curriculares, a fim desses professores terem suas crenças prévias desafiadas e desenvolverem uma compreensão mais ampla sobre o ensino. Em vista disso, constatou-se que os professores manifestaram ainda, uma compreensão limitada a respeito dos conhecimentos sobre os conteúdos, persistindo na seleção e aplicação dos conteúdos a criação de repertórios de exercícios ou atividades, com base na abordagem do ensino técnica.

Quanto às estratégias de ensino, a maioria dos participantes do presente estudo, com exceção de G5, indicaram que as estratégias de tarefas mais adequadas para ensinar os esportes estão associadas à utilização predominante de exercícios analíticos durante as situações de aprendizagem. Entretanto, todos os sujeitos julgaram que este tipo de tarefa exerce a função de proporcionar a aquisição e o aprimoramento das habilidades técnicas elementares do esporte, bem como simplificar a aprendizagem dos alunos (G1, G2, G4, G6 e G8) e, ainda, facilitar na organização do contexto para o professor ou treinador realizar as intervenções pedagógicas (G2, G4, G7 e G8).

De acordo com a literatura especializada, essas tarefas analíticas são designadas para centrar a atenção dos praticantes nos mecanismos de execução motora, criação de situações facilitadas para a percepção e decisão de uma ou mais ações de jogo, facilitando a aprendizagem e a automatização dos gestos técnicos mais complexos (TICÓ-CAMÍ, 2002). Nesse sentido, observa-se que a maioria dos graduandos utilizou conceitos analíticos para dividir os elementos que constituem a prática esportiva. Este processo de divisão ou desconstrução ocorre, inicialmente, quando o elemento técnico é isolado dos outros

componentes do jogo (tático, físico e psicológico), com a finalidade de decompor os gestos motores em partes. A inversão desse processo consiste na reconstrução do jogo a partir da adição e combinação de habilidades técnicas e outros elementos, até atingir a totalidade do jogo formal (FUENTES-GUERRA, 2010).

No caso particular de G5, atribuiu-se maior valor à utilização de tarefas globais através da modificação estrutural dos jogos para ensinar os esportes, considerando que esses exercícios elevam a motivação e promovem o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem para exercitar as habilidades técnicas essenciais, estabelecendo alguma relação com componentes táticos específicos da modalidade esportiva. Apesar de nenhum participante ter implementado as tarefas sintéticas em suas sessões, alguns graduandos reconheceram esses exercícios como formas de desenvolver os aspectos técnicos associados aos táticos (G5 e G8), promovendo situações específicas de ataque e defesa como forma de preparação para competição (G1), através das circunstâncias do jogo em superioridade ou inferioridade numérica de jogadores.

De modo geral, essas tarefas mais globais têm sido priorizadas em modelos de ensino mais alternativos com enfoque na tática, tendo o objetivo de fornecer situações de aprendizagem mais divertidas e motivadoras, adaptando os exercícios conforme o nível de habilidade e experiência dos praticantes. Ainda mais, possibilita a participação ativa dos alunos na resolução de problemas, privilegiando o desenvolvimento compreensivo do jogo ao invés de exigir o alto nível de competência técnica (VALENZUELA, 2005; ROBLES et al., 2013). Entretanto, na maioria dos casos deste estudo, os participantes destacaram a relevância de usar essas tarefas globais, principalmente o jogo formal ao final das sessões, para promover uma situação de diversão ou lazer aos praticantes (G1, G3, G4, G5, G7 e G8), sobretudo, para integrar todas as habilidades técnicas desenvolvidas (G1, G2, G4 e G6) e aplicar os gestos motores em situação de jogo (G1, G2, G6, G7 e G8).

As justificativas pessoais dos investigados sobre as estratégias das tarefas expõe um entendimento de proceder no ensino dos esportes equivalente aos conceitos de progressão e aplicação. Tais definições consistem na elaboração de uma sequência de aprendizagem realizada pelo próprio professor ou treinador, adotando tarefas que deverão proporcionar ao aprendiz

a passagem de um nível de desempenho mais básico para outro mais avançado. Nesta perspectiva, entende-se que o domínio mais apurado da técnica é uma condição primordial para que haja a aplicação eficiente no jogo, especialmente durante as situações mais complexas (LÓPEZ et al., 2010; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

Essa compreensão dos graduandos deste estudo sobre o ensino parece representar suas crenças prévias que sustentaram o ensino da modalidade esportiva escolhida, tendo como referência suas próprias memórias de aprendizagem esportiva obtidas em experiências anteriores. Pesquisas recentes têm verificado que as memórias de aprendizagens anteriores de professores de Educação Física, no período da formação inicial ou carreira docente, influenciam no modo como privilegiam determinadas ações pedagógicas, como as questões relacionadas às estratégias de ensino ou aos conteúdos (FIGUEIREDO, 2010; BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RAMOS et al., 2014).

As evidências encontradas por Bernstein, Herman e Lysniak (2013) mostram que as crenças prévias de graduandos de Educação Física eram sustentadas pelas próprias experiências anteriores, as quais influenciaram em suas decisões e instruções durante o desenvolvimento de atividades competitivas em aulas do ensino médio. Essas crenças prévias estavam relacionadas ao desenvolvimento de atividades competitivas através de jogos com foco na aquisição de habilidades, principalmente aqueles indivíduos com mais experiências em competições esportivas. Em estudo de Ramos et al. (2014), ao investigar 5 graduandos de Educação Física em início do curso, utilizando procedimentos qualitativos, verificou que os sujeitos mostraram um nível de segurança para utilizar algumas estratégias de ensino e determinados conteúdos, especificamente as tarefas de aprendizagem analítica e as habilidades técnicas dos esportes, tendo como fonte das crenças suas experiências na prática esportiva da infância. Os autores denominaram esta segurança pessoal de crenças de autoeficácia.

Também, as evidências da pesquisa de Randall e Maeda (2010) revelam que as experiências anteriores positivas ou negativas de futuros professores generalistas, em formação complementar de Educação Física, foram determinantes para formar suas crenças sobre os aspectos mais importantes para ensinar a Educação Física, fundamentando-se basicamente em

suas próprias memórias. De modo específico, armazenaram na memória crenças sobre como agir e conversar com os alunos, e também para selecionar e organizar os conteúdos. Desse modo, entende-se que as experiências de êxitos e dificuldades de aprendizagem obtidas pelos graduandos desde a fase escolar parecem torná-los, posteriormente, professores mais propensos a perceber e compreender as necessidades e os problemas de aprendizagem de seus próprios alunos (MORGAN; HANSEN, 2008; VALTONEN et al., 2012).

As experiências esportivas, em particular, obtidas ainda na infância e adolescência, são consideradas importantes fontes de aprendizagem que influenciam na percepção de eficácia das pessoas, à medida que proporcionam evidências reais e autênticas de suas próprias capacidades para alcançar êxito em uma atividade ou desafio, sendo denominadas de experiências diretas (PAJARES; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012). No caso dos sujeitos deste estudo, eles não tinham experiência no ensino, o que adiciona valor à contribuição das experiências de prática pessoal (aprendizagem) da juventude, na criação de suas crenças sobre o ensino, e de certa forma, na criação de níveis elevados de confiança para intervir em uma situação específica. Em todas as categorias de crenças analisadas, essas experiências de prática pessoal no esporte tiveram impacto significativo principalmente no desenvolvimento das crenças sobre os conteúdos e as estratégias de ensino das tarefas, seja na prática esportiva em clubes ou escolinhas (G1, G2, G4, G5, G6, G7 e G8), na rua com os amigos (G2 e G3) ou nas aulas de Educação Física escolar (G3 e G6).

As lembranças das situações de ensino e aprendizagem provenientes do contexto escolar ou esportivo permitem que as pessoas identifiquem familiaridades ou semelhanças entre o seu passado e o contexto presente, acreditando que têm mais conhecimento específico sobre o ensino do que verdadeiramente possuem (TANNEHILL; MACPHAIL, 2014; MILLER; SHIFFLET, 2016). Como sugere Squire e Kandel (2003), existem experiências corporais que permanecem guardadas na mente das pessoas através de uma memória comportamental ou de como fazer algo, obtidas a partir da própria prática motora, podendo ser denominada de “experiências sociocorporais”, que são permeadas por valores e significados culturais (FIGUEIREDO, 2004).

Referente às estratégias de intervenção verbal, a maior parte dos sujeitos deste estudo privilegiou o uso de instruções voltadas à gestão, assim como aos *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos. A ênfase na verbalização de gestão foi destacada pelos participantes como uma forma de auxiliar o professor ou treinador a manter as tarefas de aprendizagem organizadas ou em ordem (G1, G2, G3, G4, G6, G7, e G8) para alcançar os objetivos preestabelecidos.

A preocupação demasiada sobre esses aspectos da gestão e segurança da aula tem sido evidenciada em estudos realizados com futuros professores generalistas em formação complementar de Educação Física, os quais buscam centrar a atenção na organização do ambiente de ensino para atingir objetivos de aprendizagens significativos, porém sem dar muita ênfase aos demais intervenientes pedagógicos. Ao longo das experiências de ensino, a tendência é de que esses graduandos diminuam o interesse por estes componentes da gestão de aula, sugerindo, portanto, que estes fatores sejam explorados desde o início dos cursos para minimizar estas preocupações no decorrer da formação profissional e em futuras experiências de ensino, além de alterar o filtro para outras questões mais pertinentes do processo de ensino e aprendizagem (TSANGARIDOU, 2008; NÍ CHRÓINÍN; O’SULLIVAN, 2016).

Para além de organizar o contexto de aprendizagem, manifestou-se outra função para a instrução de gestão com o objetivo de proporcionar o ensino do “respeito” (G5) através do desenvolvimento de valores e modos de conduta referente ao reconhecimento e aceitação das decisões dos treinadores, professores e/ou árbitros. Pode-se interpretar esta finalidade de instrução verbal como o ensino de conteúdos relacionados aos valores morais ou sociais, classificados na literatura da pedagogia do esporte como um referencial socioeducativo, normalmente ensinados de forma oculta. Por este motivo, recomenda-se a elaboração de planejamentos específicos que contemplem o ensino destes conteúdos com intencionalidade do professor ou treinador (GALATTI, 2006; MACHADO; GALATTI; PAES; 2012), sendo aspectos importantes a serem debatidos na formação inicial com os graduandos e explorados com mais profundidade em pesquisas futuras.

Para o *feedback* pedagógico prescritivo todos os participantes indicaram que serve para corrigir os erros dos

alunos e informar a maneira correta de executar a tarefa de aprendizagem, assim como o *feedback* avaliativo positivo que tem o papel de elevar o nível de motivação dos praticantes (G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G8). O fato de utilizar as instruções de gestão, *feedbacks* prescritivos e avaliativos positivos, bem como a ausência de *feedbacks* interrogativos, remete a um tipo de instrução direta. Nessa perspectiva de ensino, o professor ou treinador fornece informações objetivas e específicas da forma de execução de um comportamento, controlando também questões relativas à organização dos alunos no espaço, ao tempo de exercitação e ao grau de participação e engajamento nas tarefas, reforçando positivamente os êxitos dos aprendizes (GIMÉNEZ; VALENZUELA; CASEY, 2010).

Estes achados apresentam similaridades com os resultados encontrados por Tsangaridou (2008), em que professoras generalistas no período de estágio em Educação Física acreditavam que o ensino da disciplina deveria contemplar estratégias instrucionais mais diretivas, apesar de uma das investigadas também ressaltar a importância das ações mais indiretas para estimular o pensamento crítico e habilidades de cooperação dos aprendizes. As preferências por um modelo instrucional também pode estar relacionado às próprias crenças epistemológicas do indivíduo, como na investigação de Lodewick (2015) com graduandos de Educação Física, ao verificar que a maioria dos sujeitos tinham crenças de que a construção do conhecimento ocorre a partir de interações sociais em contextos específicos, reconhecendo o instrutor como um mediador do processo de aprendizagem e, apresentando a preferência por modelos instrucionais mais indiretos (ex.: TGfU). Por outro lado, aqueles que acreditam que o conhecimento é adquirido por transmissão direta e memorização, tendem a adotar ou reproduzir modelos de instrução diretivos, a que foram submetidos.

Em relação aos processos de aprendizagem dos alunos, todos os sujeitos deste estudo manifestaram crenças de que este processo ocorre basicamente através da reprodução precisa das habilidades motoras ou técnicas do esporte, embora alguns tenham mencionado vagamente que também acontece quando os praticantes compreendem a forma correta de executar as ações motoras (G1, G2 e G6). Entretanto, percebe-se alguma incoerência quanto ao entendimento dos sujeitos para atingir esses objetivos de aprendizagem, pelo fato de acreditarem

também que o professor ou treinador deve conhecer as capacidades e limitações motoras individuais (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8), bem como a personalidade (G4, G7 e G8) e conhecimentos prévios (G1, G3 e G5) dos alunos.

Contudo, essas crenças parecem corresponder a conceitos baseados nas teorias de aprendizagem comportamentalista (behaviorista), na qual os alunos são considerados agentes relativamente passivos deste processo, agindo meramente como reprodutores dos conteúdos e das tarefas. Nesta abordagem, o processo de ensino e aprendizagem é centrado no professor, entendendo-o como um especialista que transmite os conhecimentos aos alunos, particularmente no esporte, referindo-se à valorização excessiva da aprendizagem mecânica da técnica, sem nenhum ou pouco interesse no desenvolvimento dos aspectos cognitivos relacionados à tomada de decisão e à consciência tática (ROBLES et al., 2013). De acordo com os achados de Lodewick (2015), numa perspectiva das crenças epistemológicas, aqueles indivíduos que apresentam um entendimento mais voltado ao processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento a partir da transmissão, estarão predispostos a acreditar menos sobre a importância dos fatores cognitivos dos alunos durante a aprendizagem e a realização de tarefas, ressaltando a necessidade de acompanhar o processo de desenvolvimento e mudança dessas crenças ao longo do tempo.

Em um estudo sobre as mudanças das crenças prévias através da análise de metáforas, constatou-se que o entendimento dos graduandos de Educação Física sobre o ensino e aprendizagem sofreram mudanças no curso de formação, passando de uma concepção centrada no professor para o reconhecimento do aluno como centro do processo de aprendizagem. As experiências de ensino dos graduandos foram essenciais neste processo de desenvolvimento das crenças pedagógicas para uma ideia mais construtivista, além dos próprios cursos e discussões entre os pares (TANNEHILL; MACPHAIL, 2014).

Nos casos estudados nesta pesquisa, as experiências pessoais de prática esportiva também foram determinantes para o desenvolvimento de crenças a respeito das estratégias de intervenção verbal e do processo de aprendizagem dos alunos, como verificado nas outras categorias de crenças sobre o ensino. De maneira menos expressiva, as crenças acerca das estratégias

de intervenção verbal foram originadas a partir das comunicações verbais mais prescritivas e/ou positivas emitidas pelos treinadores (G1, G2 e G8) e de seus colegas (G1, G5 e G6), estimulando a obtenção de êxito durante a prática das tarefas realizadas em escolinhas ou clubes esportivos e, em contrapartida, através de instruções negativas recebidas dos seus treinadores (G4).

Pode-se dizer, então, que essas crenças se desenvolveram por meio de julgamentos verbais de pessoas ou um modelo com capacidade de influenciar as suas percepções ou crenças em relação à própria capacidade de ação, ainda no papel de alunos, reconhecidas como fontes de persuasão social ou verbal (NAVARRO, 2012). As persuasões verbais positivas auxiliaram os participantes a sentirem-se encorajados e confiantes para obter êxito nas práticas esportivas anteriores, bem como as negativas foram associadas às frustrações e a descrença em suas próprias capacidades, mostrando a competência individual para (re)interpretar esses julgamentos em situações de aprendizagem. Durante os programas de formação, os debates ou discussões dos graduandos com seus pares também podem contribuir para reconhecer e desafiar as crenças prévias sobre o ensino, possibilitando-os a estabelecer relação com suas experiências práticas anteriores e experiências de ensino (TANNEHILL; MACPHAIL, 2014).

Contudo, as experiências de observação do comportamento dos treinadores ou professores a ensinar tiveram um impacto significativo no desenvolvimento das crenças dos sujeitos, tanto sobre as estratégias de instruções verbais (G1, G2, G4 e G8), quanto ao processo de aprendizagem dos alunos (G2 e G6). Esta última categoria de crença, também teve como as experiências de observação dos seus pares em situações de aprendizagem guiadas pelos treinadores (G1, G2, G4 e G7), assim como observando as reações de estresse dos colegas após receberem instruções negativas do treinador (G2). Essa fonte pode ser interpretada como uma experiência vicária, que consiste na observação de características de pessoas (modelos) vistas como importantes ou às quais alguém nutre alguma relação afetiva, estimulando, assim, a imitação desse modelo. Essas experiências são importantes para as pessoas com pouco conhecimento ou dúvidas a respeito de suas próprias capacidades (NAVARRO, 2012).

Estudos têm demonstrado que a imitação de padrões de comportamento com base nos próprios professores de Educação

Física ou treinadores, a partir da observação, tem sido um recurso importante, principalmente para lidar com as primeiras situações de ensino da Educação e dos esportes, no início da carreira (TSANGARIDOU, 2006; LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; STEPHENSON; JOWETT, 2009; CUSHION; NELSON, 2013). Como sugerem Mewborn e Tyminski (2006) e Trudel e Gilbert (2006), as oportunidades para observar os professores se iniciam ainda na infância e acompanham o profissional ao longo de toda a sua carreira, tanto em situações formais quanto informais. Assim por diante, segue com as possibilidades de observação de seus pares e professores formadores durante a universidade, continuando, por seguinte, com outros profissionais experientes, o que configura um processo contínuo de socialização profissional.

Para Jenkins (2014), alguns programas de formação de professores de Educação Física têm valorizado a aprendizagem por observação ao incluir atividades como um meio para ampliar o conhecimento pedagógico de seus graduandos, mesmo que de forma pouco sistematizada. A autora realizou um estudo com 17 graduandos, durante um semestre, e constatou que, ao assistir professores experientes, eles focavam a observação em comportamentos de *feedbacks* pedagógicos, demonstração, posição do professor em classe, forma de gestão de equipamentos e de motivar e organizar os alunos em classe. Contudo, à medida que o semestre avançou, os graduandos passaram a observar outros elementos pedagógicos de caráter subjetivo e conceitual, tais como: conteúdo, aprendizagem e percepção dos alunos quanto aos conteúdos. Portanto, ao ingressarem em cursos de formação, os graduandos têm algumas “habilidades de sobrevivência de ensino” ou crenças sobre o ensino (estratégias de gestão, de instrução, atividades), obtidas, em parte, da observação e consequente imitação de comportamentos.

Com base nos achados de Ramos et al. (2014), a origem das crenças dos graduandos sobre o ensino foi relacionada com as experiências em situações de aprendizagem de prática pessoal, a observação de seus treinadores a ensinar, e de certa maneira, pelo julgamento verbal de um indivíduo reconhecido como modelo. Estas experiências anteriores condicionaram os graduandos a adotar rotinas de ensino e imitarem modelos ou pessoas exemplares para desenvolver as próprias crenças para ensinar os esportes. Nesse sentido, os atributos afetivos e avaliativos das

crenças parecem desempenhar papel determinante no processo de memória dos indivíduos, capaz de influenciar na forma como os episódios e eventos são armazenados na própria mente, e como são ativados e (re)construídos. Este delineamento pode implicar no modo como os professores aprendem e utilizam o que aprendem (NESPOR, 1987).

Assim, as experiências de aprendizagem de prática esportiva dos graduandos da presente investigação, bem como a exposição sistemática a padrões consistentes de comportamento do professor ou treinador e, ainda, a persuasão social dos seus próprios pares e treinadores, parecem ter contribuído para o desenvolvimento de uma percepção positiva acerca de suas capacidades pedagógicas. A possibilidade de exercer controle sobre si mesmo, sobre suas experiências e agir intencionalmente frente às exigências do contexto, criando ainda suas próprias formas de ensinar, alude ao conceito de que as pessoas são igualmente agentes de seus pensamentos, de suas motivações para o esforço e de seu comportamento (PAJARES, 2002; NAVARRO, 2012).

Acredita-se que essa capacidade de controle e reflexão das próprias experiências pode ser explicada pela quantidade de *feedbacks* avaliativos positivos utilizados neste estudo. Como exemplo dos sujeitos G2 e G4, essas foram formas de reagir e alterar as instruções desestimulantes e negativas que observaram ou receberam na infância quanto ao excesso de críticas e cobranças de seus treinadores para atender a níveis elevados de *performance* na aprendizagem. Nesses dois casos, especificamente, as formas de proceder do professor ou treinador inibiram o processo de imitação de comportamentos pedagógicos. Em outros estudos também, verificou-se que futuros profissionais na área do ensino da Educação Física possuíam um conjunto de episódios ou experiências de aprendizagens negativas armazenadas em sua memória e, que provavelmente os fizeram evitar práticas semelhantes e, reforçar as ações positivas para implementar em futuras intervenções de ensino (RANDALL; MAEDA, 2010; SOFO et al., 2012).

Então, essas crenças prévias adquiridas e organizadas ao longo das experiências anteriores podem influenciar no grau de resistência a mudanças, inibindo ou ativando o processamento de novas informações e práticas relacionadas ao próprio entendimento sobre o ensino e, também, interferir na motivação e

eficácia do indivíduo, avaliando as situações como desafiadoras ou ameaçadoras em função da própria capacidade de ação. Desse modo, destaca-se a necessidade de considerar também, os componentes da eficácia do ensino e promover expectativas elevadas para auxiliar e facilitar em mudanças duradouras ou processamento sistemático de novas crenças (acomodação), ao invés de simplesmente integrar novas informações ou promover mudanças superficiais das crenças pré-existentes (assimilação) (GREGOIRE, 2003).

Numa perspectiva das crenças relacionadas com a intencionalidade e o comportamento propriamente dito dos professores, Wang (2013) investigou que as crenças de professores de Educação Física influenciam as suas ações, e que a maioria destes profissionais apresentou flexibilidade e disposição para adotar uma abordagem pedagógica mais construtivista focado ensino de jogos (TGfU), conforme recomendado pelo curso de curta duração em que haviam participado. Eles reconheceram os benefícios de oferecer situações de aprendizagens divertidas aos alunos, estimular o desenvolvimento cognitivo e um ambiente de inclusão aos alunos em todos os níveis de habilidade, entretanto, menos da metade tiveram confiança ou êxito em sua aplicação na prática. Outros fatores também impediram que alguns professores adotassem ou parassem de utilizar tais práticas em suas aulas, como conhecimento limitado para ensinar o modelo proposto, a capacidade motora dos alunos, a aceitação dos pares sobre o novo modelo, o espaço e materiais limitados no contexto escolar, e o curto período do curso. Embora não tenha sido foco de estudo do autor, a falta de consciência e reflexão dos professores acerca de suas crenças prévias sobre o ensino e, a falta de êxito na utilização do modelo de ensino proposto, pode configurar a principal dificuldade em promover mudanças efetivas nas práticas de ensino.

Por isso, Gregoire (2003) e O'Sullivan (2005) sugerem que antes de propor novos conceitos e práticas de ensino, deve-se estimular a tomada de consciência e reorganização das crenças prévias sobre o ensino para, depois, promover situações que desafiem e possibilitem a substituição daquelas crenças mais "ingênuas" por outras que permitam melhorar a própria forma de ensinar, como exemplo de modelos preconizados pela literatura especializada e reformas curriculares. No presente estudo, os

procedimentos metodológicos de estimulação de memória utilizados, permitiram identificar e organizar, de certo modo, as crenças prévias sobre o ensino dos esportes que os próprios graduandos não tinham consciência, quanto à forma particular de pensar e agir, como exemplo do relato de G1: “Eu nunca tinha pensado muito sobre isso. Tendo essa conversa agora, querendo ou não, me estimulou a pensar um pouco mais assim, do que eu sei e como aprendi, porque eu nem sabia direito o que eu pensava”.

Nesta perspectiva, independentemente do tempo de experiência de prática esportiva e do semestre/turma em que os graduandos frequentavam no período da pesquisa, averiguou-se que os sujeitos apresentaram um conjunto de crenças sobre o ensino dos esportes, estritamente relacionadas com suas experiências de aprendizagens obtidas previamente em contextos de prática esportiva, reconhecendo as experiências motoras como elementos determinantes na construção do entendimento pessoal acerca do ensino, podendo interpretar como suas crenças mais centrais ou estáveis. Também, essas crenças estabeleceram relação com a forma em que utilizam as suas capacidades cognitivas para interagir em determinadas situações, como a capacidade de aprendizagem por observação, de armazenar comportamentos e episódios mais significativos, de refletir e converter essas experiências armazenadas em modelos próprios de ação, apresentando procedimentos semelhantes ao observado, ou modificando-os em função de suas avaliações ou padrões pessoais, favorecendo na criação de expectativas positivas de êxito.

CAPÍTULO 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou identificar e analisar as crenças de graduandos sobre o ensino dos esportes, matriculados em três turmas distintas, no primeiro ano do curso de bacharel em Educação Física de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina. O conjunto de experiências obtidas no contexto da Educação Física e esportes parece ter contribuído na decisão dos sujeitos para ingressar no curso de Educação Física e, principalmente, na criação de crenças a respeito do ensino dos esportes.

Considerando que os participantes não apresentavam experiências de práticas pedagógicas como professor ou treinador, pode-se compreender que esses entendimentos acerca do ensino constituem suas crenças prévias. Os dados indicam que as crenças dos investigados relacionadas aos conteúdos e à estrutura curricular priorizam uma progressão pedagógica baseada no ensino das habilidades motoras ou técnicas do esporte. Para as crenças sobre as estratégias de ensino, as tarefas analíticas foram reconhecidas como as formas elementares para aprender o esporte, sustentando a ideia de progressão e aplicação das habilidades técnicas em tarefas globais, geralmente utilizadas ao final das sessões na condição de jogo formal. Apenas um dos casos destacou o uso preponderante das tarefas globais a partir de jogos modificados, preocupando-se com a diversão e motivação dos praticantes durante a aprendizagem, assim como, outros reconheceram as tarefas sintéticas como formas de desenvolver os aspectos técnicos e táticos em situações com número reduzido de jogadores, designando ser mais úteis na preparação para competições.

O enfoque nas tarefas analíticas associadas às crenças e à utilização de estratégias de intervenções verbais voltadas para a gestão, *feedbacks* pedagógicos prescritivos e avaliativos positivos, possuem características conceituais e estruturais similares aos modelos de ensino direto, onde o professor ou treinador estabelece e controla a maioria das variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se, então, que os graduandos dispõem de roteiros de ação coerentes, sendo refletidas, também, nas crenças sobre o processo de

aprendizagem, onde reconhecem os alunos como agentes relativamente passivos e meros reprodutores dos conteúdos motores ou técnicos dos esportes, semelhante à concepção comportamentalista, apesar de reconhecerem as capacidades e limitações individuais, a personalidade e conhecimentos prévios dos alunos como um fator determinante para atingir os objetivos de aprendizagem. Para mais, pode-se interpretar que essas crenças prévias forneceram alguma confiança e segurança para que os graduandos se candidatassem e participassem desta pesquisa e, particularmente, para atuar no papel de professor ou treinador.

Essas crenças sobre o ensino dos graduandos são provenientes, principalmente, das experiências de prática esportiva adquiridas durante a infância e adolescência, reconhecendo as vivências motoras ou os aspectos processuais como elementos centrais deste processo. Originaram-se, ainda, das percepções referentes às dificuldades e êxitos alcançados, da exposição aos comportamentos de seus professores ou treinadores e, ainda, dos julgamentos verbais dos treinadores e dos pares. O contato prolongado em diversas situações de aprendizagem esportiva auxiliou na memorização de comportamentos, conceitos e significados de ensino e aprendizagem, que relacionado a um conjunto de capacidades cognitivas individuais, proporcionaram o desenvolvimento ou a construção de modelos próprios de ação para ensinar os esportes. Apesar dos graduandos pertencerem a turmas de diferentes semestres do curso, apresentar tempo de experiência e vivências em modalidades e contextos esportivos variados, mesmo assim, constataram-se convergências entre as crenças e fontes de aprendizagem dos participantes do estudo.

Para os programas de formação inicial e professores formadores, em geral, sugere-se proporcionar experiências de observação de professores e treinadores mais experientes a ensinar, experiências de intervenção pedagógica em situações desafiadoras, levando em consideração os mecanismos cognitivos de interação implicados no processo de aprendizagem dos graduandos, no intuito de identificar suas capacidades cognitivas e orientá-los durante o processo de mobilização dessas próprias capacidades para lidar com as experiências. Ademais, recomenda-se proporcionar percepções positivas na própria capacidade de obter êxito em novas situações de aprendizagem, como a experimentação de novas práticas de ensino, com o

intuito de favorecer o processamento sistemático ou mudanças duradouras das crenças prévias, buscando um alinhamento com modelos de ensino preconizados na literatura especializada.

De forma complementar, os professores formadores podem utilizar estratégias que estimule a reflexão e análise crítica dos graduandos sobre suas próprias crenças prévias e práticas de ensino, a partir de diários ou textos reflexivos, auxílio da gravação de áudio e vídeo das intervenções pedagógicas, debates com seus pares em sala de aula a respeito do próprio entendimento e procedimentos de ensino, entre outros. O uso planejado desses mecanismos pode ampliar a compreensão do graduando acerca de seu próprio processo de (re)construção das crenças e conhecimento para o ensino, sobretudo, criando possibilidades de engajamento mais significativas durante a fase de formação inicial e ao longo de sua carreira.

As limitações do presente estudo consistiram na criação de um ambiente simulado de ensino e aprendizagem, onde os participantes ensinaram a modalidade esportiva escolhida aos seus próprios pares, podendo interferir em interpretações divulgadas nos resultados da investigação, pelo motivo de não contemplar todas as circunstâncias de um contexto real. Para mais, a realização da pesquisa diagnóstica das crenças referente a um único período da formação inicial em Educação Física, especificamente no início do segundo semestre, e a análise de algumas categorias das crenças pedagógicas (conteúdos e estruturação pedagógica, estratégias de ensino e processo de aprendizagem dos alunos) podem não corresponder à totalidade e complexidade das crenças dos graduandos. Nesse sentido, recomenda-se que as futuras investigações contemplem outras crenças acerca do ensino, como exemplo das crenças de autoeficácia, crenças sobre os propósitos e crenças sobre como aprender a ensinar, além de adotar procedimentos de pesquisa longitudinais, de forma contínua ou periódica, que possibilite a descrição de processos individuais de aprendizagem de como ensinar, relacionados às etapas e aos intervenientes do contexto da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ABELSON, R. P. Differences between belief system and knowledge system. **Cognitive Science**, v. 3, p. 355-366, 1979.
- ADAMAKIS, M.; ZOUNHIA, K. The impact of occupational socialization on Physical Education pre-service teachers' belief about four important curricular outcomes: a cross-sectional study. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 3, p. 279-297, 2016.
- AMADE-ESCOT, C. The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical Content knowledge and didactics of Physical Education. **Journal of Teaching Physical Education**, n. 20, p. 78-101, 2000.
- ASHTON, P. T. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 2015. p. 55-88.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- _____. O sistema *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.; COSTA, A. E. B.; OLAZ, F.; IGLESIAS, F.; PAJARES, F. (Eds.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-67.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
- BEHETS, D.; VERGAUWEN, L. Learning to teach in the field. In: KIRK, David; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Eds.). **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 407-424.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação

de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BERNSTEIN, E.; HERMAN, A. M.; LYSNIAK, U. Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for Physical Education classes. **Teacher Education Quarterly**, San Francisco, v. 40, n. 4, p. 63-79, 2013.

BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 673-708.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215**, de 11 de março de 1987. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº07, de 31 de março de 2004**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2016.

BUEHL, M. M.; BECK, J. S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teachers'**

beliefs. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 2015. p. 124-160.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). **Handbook of educational psychology.** New York: Macmillan, New York. 1996. p. 709-725.

CARLSEN, W.S. Domains of Teacher Knowledge. In: GESSNEWSOME, J. (Ed.). **Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education.** Hingham: Kluwe Academica Publishers, p.133-144, 1999.

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R.; (Org.). **Handbook of research on teacher education.** New York: Macmillan, 1990. p. 291-310.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teacher' thought processes. In: WITTRUCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching.** 3. Ed. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296.

_____. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos.** Barcelona: Paidós, 1997. p. 44-543.

CUSHION, C.; NELSON, L. Coach education and learning: developing the field. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **Routledge Handbook of Sports Coaching.** London: Routledge, 2013. p. 359-374.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 1978.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. B. (Ed.). **The teacher educator's handbook.** San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1996. p. 63-91.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-112, 2004.

_____. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FIVES, H.; BUEHL, M. M. Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; URDAN, T. (Orgs.). **APA Educational Psychology Handbook**. 2. ed. Washington DC: APA; 2012. p. 471-499.

FIVES, H.; LACATENA, N.; GERARD, L. Teachers' beliefs about teaching (and learning). In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 2015. p. 37-54.

FUENTES-GUERRA, F. J. G. La enseñanza del deporte. In: OLIVA, J. C. et al. (Orgs.). **Deporte y enseñanza comprensiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva. 2010. p. 63-85.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. (Ed). **Examining Pedagogical Content Knowledge**: the construct and its implications for science education. Hingham: Kluwe Academica Publishers, 1999. p. 3-20.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERT, W. D.; CÔTE, J.; MALLETT, C. Developmental paths and activities of successful sport coaches. **International Journal of Sports Sciences & Coaching**, Brentwood, v. 1, n. 1, p. 69-76, 2006.

GIMÉNEZ, A. M.; VALENZUELA, A. V.; CASEY, A. What are we being told about how to teach games? A three-dimensional analysis of comparative research into different instructional studies in Physical Education and School Sports. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, Murcia, v. 6, n. 18, p. 37-56, 2010.

GRABER, K. C. Research on teaching in physical education. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001, p. 491-519.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, F. **Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar**. Porto: Editora FADEUP, 2013. p. 9-54.

GREGOIRE, M. Is it a challenge or a threat? a dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. **Educational Psychology Review**, v. 15, n. 2, jun. 2003.

GROSSMAN, P.L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

JENKINS, J. M. Preservice teachers observations of experienced teachers. **The Physical Educator**, Urbana, v. 71, p. 303-319, 2014.

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review or Educational Research**, Berkeley, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.

KULINNA, P. H.; BRUSSEAU, T.; FERRY, M.; COTHRAN, D. Preservice teachers' belief systems towards curricular outcomes

for Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Abingdon, v. 81, n. 2, p. 189-198, 2010.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 21, p. 191-209, 2007.

LEVIN, B. B. The development of teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2015. p. 89-123.

LODEWICK, K. R. Relations between epistemic beliefs and instructional approaches to teaching games in prospective Physical Educators. **The Physical Educator**, v. 72, p. 677-700, 2015.

LÓPEZ, F. A.; VÉLEZ, D. C.; LEÓN, M. T. M.; ORTIN, N. U.; LÓPEZ, M. I. P. La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. **Revista de Investigación en Educación**, n. 7, p. 91-103, 2010.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivência**, v. 24, n. 39, p. 164-176, dez. 2012.

MAGNUSSON, S. J.; BORKO, H.; KRAJCIK, J. S. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. (Eds.). **Examining Pedagogical content Knowledge**. Boston, MA: Kluwer Press, 1999. p. 95-132.

MANSOUR, N. Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. **International Journal of Environmental & Science Education**, Bolu, v. 4, n. 1, p. 25-48, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interpretative approach**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.

MEWBORN, D. S., TYMINSKI, A. M. Lortie's apprenticeship of observation revisited. **For the Learning of Mathematics**, Fredericton, v. 26, n. 3, p. 39-42, 2006.

MILISTETD, M.; DUARTE, T.; RAMOS, V.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar à prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 982-994, out./dez. 2015.

MILLER, K.; SHIFFLET, R. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. **Teaching and Teacher Education**, Stanford, v. 53, p. 20-29, 2016.

MIZUKAMI, M. G.; REALI, A.; REYES, C.; MARTUCCI, E.; LIMA, E.; TANCREDI, R.; MELLO, R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORENO-DOÑA, A.; RIVERO-GARCÍA, E.; TRIGUEROS-CERVANTES, C. Physical Education in Chile: analysis of beliefs held by primary and secondary education teachers. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 81-96, 2014.

MORGAN, P. J.; HANSEN, V. Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Abingdon, v. 79, n. 4, p. 506-516, 2008.

MORINE-DERSHIMER, G.; KENT, T. The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge setting the stage. In GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. (Ed.). **Examining Pedagogical content Knowledge**. Boston, MA: Kluwer Press, 1999. p. 21-50.

NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; MARCON, D.; SAAD, M. A.; COLLET, C. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 358-366, abr./jun. 2009.

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

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

NÍ CHRÓINÍN, D.; O'SULLIVAN, M. Elementary classroom teachers' beliefs across time: learning to teach Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, p. 97-106, 2016.

O'SULLIVAN, M. Beliefs of teachers and teacher candidates: implications for teacher education. In: CARREIRO DA COSTA, F.; CLOES, M.; GONZALEZ VALEIRO, M. (Eds.). **The art and science of teaching in physical education and sport**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-UTL, 2005. p. 149-164.

PAJARES F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

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

_____. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 41, n. 2, p. 116-125, 2002.

PHILPOT, R.; SMITH, W. Beginning and graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 2, n. 1, p. 33-50, 2011.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

RAMOS, V. **O treinador do basquetebol na formação desportiva de jovens: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores**. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Porto: Faculdade do Desporto, Universidade do Porto, 2008.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, 2008.

RAMOS, V.; SILVA, R.; BRASIL, V. Z.; VARGAS, C. R.; GUTIERRES FILHO, P. J. B. A aprendizagem profissional: as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17 n. 2, p.280-291, 2011.

RAMOS, V. O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, v. 2. 2012. p. 447-464.

RAMOS, V.; SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. S.; NASCIMENTO, J. V. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2014.

RANDALL, L.; MAEDA, J. K. Pre-service elementary generalist teachers' past experiences in elementary Physical Education and influence of these experiences on current beliefs. **Brock University**, St. Catharines, v. 19, n. 2, p. 20-35, 2010.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **The handbook of research in**

teacher education. 2 ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

_____. Pre-service teachers' beliefs. In: RATHS, J.; MCANINCH, A. (Eds.). **Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education.** Greenwich, CT: Information Age Publishers, 2003. p. 1-22.

RINK, J. **Teaching physical education for learning.** St. Louis: Mosby, 1993.

ROBLES, M. T. A.; BENITO, P. J.; FUENTES-GUERRA, F. J. G.; RODRÍGUEZ, J. R. Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Murcia, v. 8, n. 9, p. 137-146, 2013.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização em mudança.** Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do Futsal.** 2002. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

_____. **A formação técnico-tática de jogadores de futsal nas categorias sub-13 e sub-15: análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento.** 2012. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SARMENTO, P. **Pedagogia do desporto e observação.** Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições; 2004. p. 251-253.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Those who understands: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.17, n.1, p.414, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987.

SIEDENTOP, D. **Aprender a ensinar la Educación Física**. Colección La Educación Física en... Reforma. Barcelona: INDE, 1998. p 345-382.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SKOTT, J. The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group; 2015. p. 37-54.

SOFO, S.; BEARD, D. H.; SLATTERY, A.; HOWARD, S. Preservice teachers' beliefs about the curricular goals for physical education. **Missouri Journal Health, Physical Education, Recreation, and Dance**, Reston, v. 22, n. 1, p. 18-35, 2012.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health**. New York: Routledge, 2014.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Brofenbrenner**. 1999. 232 f. (Tese de Doutorado em Educação)

Física) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade de Coimbra. Coimbra, 1999.

STEPHENSON, B.; JOWETT, S. Factors that influence the development of English youth soccer coaches. **International Journal of Coaching Science**, Leeds, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2009.

TANNEHILL, D.; MACPHAIL, A. What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 149–163, 2014.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2012. 478 p.

TICÓ-CAMÍ, J. Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicación al baloncesto. In: IBÁÑEZ-GODOY, S.; MACÍAS-GARCÍA, M. (Eds). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, p. 87-110, 2002.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and coach education. In: KIRK, David; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Eds.). **Handbook of physical education**. London: Sage, 2006. p. 516-539.

TSANGARIDOU, N. Teachers' beliefs. In: KIRK, D.; MacDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Ed.). **The handbook of physical education**. London: SAGE, 2006. p. 486-501.

_____. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

VALENZUELA, A. V. Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. **Apunts Educación Física y Deportes**, Barcelona, v. 79, p. 59-67, 2005.

VALTONEN, T.; HACKLIN, S.; DILLON, P.; VESISENAHO, M.; KUKKONEN, J.; HIETANEN, A. Perspectives on personal

learning environments held by vocational students. **Computers & Education**, Washington, v. 58, n. 2, p. 732-739, 2012.

VISBAL, L. A.; IGLESIAS, J. O.; OSUNA, I. B. **Metodología de la investigación:** para las ciencias de la salud. La Habana: Editorial Ciencias Médicas, 2008.

WANG, L. Using the theory of planned behavior to understand the beliefs of Chinese teachers concerning Teaching Games for Understanding. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 32, p. 4-21, 2013.

WOOLFOLK-HOY, A.; DAVIS, H.; PAPE, S. J. Teacher knowledge and beliefs. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. (Eds.). **Handbook of Educational Psychology**. 2. Ed. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006. p. 715-737.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Prezado(a) _____ (nome do graduando)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa mestrado, intitulada “**AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**”,

O objetivo geral é identificar e analisar as crenças de graduandos em Educação Física, a respeito do ensino dos esportes. Especificamente, os objetivos são verificar as crenças dos graduandos do primeiro ano deste curso em Educação Física sobre os conteúdos, as estratégias, os processos de aprendizagem dos alunos e onde obteve estes conhecimentos prévios.

No presente estudo serão realizadas entrevistas e filmagens de seu comportamento em atividade de ensino simulada, de acordo com a seguinte sequência: a) Aplicação de uma entrevista estruturada para obter informações relacionadas às experiências pessoais e profissionais no contexto esportivo até o momento da pesquisa; b) Observação de procedimentos pedagógicos em uma situação de ensino simulada, com filmadora digital fixada em local determinado; c) Entrevista semiestruturada com questões sobre as suas experiências prévias no contexto esportivo, e também, perguntas sobre crenças específicas a respeito do ensino dos esportes e as respectivas fontes destes conhecimentos prévios, através de procedimentos de estimulação de memória. Serão marcados a data e horário de todos os procedimentos, em local sugerido previamente e de acordo com sua conveniência, como as gravações de vídeo no ginásio de esportes e as entrevistas nas instalações físicas do centro da universidade.

Os riscos do estudo são considerados mínimos, pois não possui medidas invasivas e nem se trata de uma avaliação, mas sim um relato de suas crenças/percepções pessoais sobre o ensino dos esportes e suas respectivas fontes. Os dados e as informações serão coletados de acordo com sua conveniência e em local que diminua qualquer possibilidade de ocorrer algum constrangimento. Além disso, a sua identidade será preservada no estudo, pois o que nos importa é o registro dos comportamentos na situação de ensino e as informações contidas nas entrevistas. As informações obtidas serão guardadas em computador institucional de acesso somente aos pesquisadores envolvidos na pesquisa, diminuindo o risco de quebra de sigilo.

Todas as informações fornecidas serão resguardadas em local seguro no qual apenas o pesquisador responsável terá acesso. As informações, depois de digitalizadas, permanecerão igualmente resguardadas em computador pessoal, de acesso exclusivo do pesquisador responsável. Esclarecemos que a qualquer momento e por qualquer motivo que julgue conveniente e sem constrangimentos, você poderá obter as informações sobre o andamento do estudo e terá a liberdade de retirar-se da pesquisa, ou ainda que seus dados não sejam utilizados.

Os benefícios e vantagens deste estudo são para permitir um diagnóstico dos motivos do ingresso das pessoas no Curso de Educação Física; identificar o nível de conhecimento específico sobre o ensino dos esportes; identificar os objetivos pessoais dos alunos ingressantes para o curso de Educação Física; orientar o acadêmico a respeito do seu conhecimento prévio sobre o ensino, contribuindo para sua aprendizagem profissional durante a formação inicial.

As pessoas que estarão acompanhando o estudo serão o Professor Dr. Valmor Ramos (professor do CEFID/UEDESC) e o estudante de mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física do CDS/UFSC, Jeferson Rodrigues de Souza, ambos do Núcleo de Estudos em Pedagogia do Esporte e da Educação Física LAPEF/CEFID/UEDESC. Assim, solicitamos a vossa autorização para o uso dos dados obtidos para a produção de artigos técnicos e científicos sem fins lucrativos, respeitando a manutenção de sua identidade, sua privacidade será mantida através da não identificação de seu nome ou outra forma de identificação pessoal em qualquer parte do relatório de divulgação.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador responsável e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

Contato:

Prof. Jeferson Rodrigues de Souza (Mestrando)
PPGEF/CDS/UFSC)

Endereço para contato: Rua Ida Constantino Zuchinali, 120, Praia Comprida, São José.

Fones para contato: CEFID/UDESC: 3321-8624 – Fone cel.: (48) 9916-9310

Prof. Dr. Valmor Ramos

Rua: Pascoal Simone, 358, Coqueiros, Florianópolis.

Fones para contato: CEFID/UDESC: 3321-8624

Assinatura do pesquisador: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos -
CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis, CEP:

88035-001 Fone: (48) 3321-8195 - E-mail:

ceps.h.reitoria@udesc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos que serão feitos em mim não terá risco a minha integridade física e psicológica e, fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento que desejar.

Nome por extenso: _____.

Assinatura: _____ Local: _____

Data: ____/____/____.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA
ESTRUTURADA COM OS GRADUANDOS**

Identificação e caracterização do(a) graduando(a)

1. Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento: ___/___/_____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

2. Exerce outra atividade na área esportiva além de ser estudante de Educação Física?

() Não

() Sim

a) Qual?

b) Local ou locais onde

atua: _____

3. Você teve alguma experiência como jogador ou atleta?

Não ()

Sim ()

a) Quantos anos? _____

b) Onde? () Escola; () Clube () Outro: _____

c) Qual esporte? _____

4. Participou de competições esportivas?

Não ()

Sim ()

a) Qual nível? () Escolar; () Municipal; () Estadual; () Nacional; () Internacional

5. Atualmente ainda realiza alguma atividade esportiva?

Não ()

Sim ()

a) Qual? _____ Motivo? () Lazer ou saúde; () Competição;

6. Já exerceu a função de professor ou treinador?

Não ()

Sim ()

a) Quantos anos? _____

b) Qual esporte? _____

c) Onde? () Escola; () Clube () Outro: _____

7. Participou de competições esportivas como professor ou treinador?

Não ()

Sim ()

a) Por quanto tempo? _____

b) Qual nível? () Escolar; () Municipal; () Estadual; () Nacional; () Internacional

8. Atualmente ainda exerce a função de professor ou treinador?

Não ()

Sim ()

a) Qual nível? () Escolar; () Municipal; () Estadual; () Nacional; () Internacional

9. Participou de algum curso sobre o ensino dos esportes nos últimos anos?

Não ()

Sim ()

a) Quais? _____

b) Deu algum curso ou elaborou material sobre o ensino dos esportes?

Qual? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GRADUANDOS

PARTE 1 – Biografia do(a) graduando(a)

1. Quando foi a primeira vez que teve contato com a prática do esporte?
2. Poderia falar como foi sua experiência desde então?
 - 2.1 Há algum episódio, pessoa, situação particular que o fez se interessar e/ou permanecer no esporte, enquanto praticante?
3. Acredita que sua experiência de prática pessoal influenciou para que optasse pelo curso de Educação Física?
4. Porque optou pelo Bacharelado ao invés da Licenciatura?
Como você obteve o entendimento das diferenças entre o Bacharelado e Licenciatura?
5. De que modo você acredita que sua experiência pessoal de prática poderá auxiliá-lo na sua prática como professor/treinador?
Como?
6. Qual modalidade você escolheu para ensinar?
 - 6.1. Por que você escolheu esta modalidade?
7. Por que ensinar o esporte para os jovens?
 - 7.1 Como você chegou a este entendimento?
 - 7.2 Este seu objetivo tem relação com sua experiência de prática?
 - 7.3 Há outros objetivos que um professor/treinador deverá perseguir além desses que perseguiu? Quais? (Ex.: na escola temos a justificativa curricular do esporte, mas fora dela o que pode justificar esta prática?).

PARTE 2 – Procedimentos de estimulação de memória

- a) Exibir período interativo da situação de ensino: Tempo de exercitação das tarefas de aprendizagem.
- b) Questionar a partir das observações quanto: aos tipos de exercícios; aos conteúdos dos exercícios; e aos tipos de instruções verbais.

Conteúdos

8. Verificamos que grande parte do tempo da sua sessão, você ensina os conteúdos: _____

8.1. Por que selecionou/privilegiou este conteúdo para ensinar?

8.2. Há outros conteúdos que o professor deverá ensinar além deste que ensinou? Qual?

8.3. Onde você acredita que aprendeu a adotar estes conteúdos?

8.4. Você pode lembrar e descrever alguma situação de onde você acredita que aprendeu a valorizar este(s) conteúdo(s)?

9. Existe alguma sequência de conteúdo que o professor/treinador deve seguir no seu ensino? Qual? Por quê?

9.1. No seu entendimento como deve ser uma sequência de conteúdo para o ensino dos esportes?

9.2. Onde você acredita que obteve este entendimento?

9.3. Você pode lembrar e descrever alguma situação de onde você acredita que aprendeu a valorizar esta forma de sequenciar os conteúdos?

Estratégias

10. Verificamos que grande parte do tempo de sua sessão, você utiliza exercícios do tipo: _____

10.1. Conhece outros tipos de exercícios para ensinar o esporte? Quais?

10.2. Porque selecionou/privilegiou este(s) exercício(s)?

10.3. Onde você acredita que aprendeu este(s) exercício(s)?

10.4. Você pode lembrar e descrever alguma situação de onde você acredita que aprendeu este(s) exercício(s)?

11. Verificamos que grande parte de tempo da sua sessão você utilizou as intervenções verbais: _____

11.1. Você conhece outras formas de orientar ou corrigir verbalmente os alunos?

11.2. Onde você acredita que aprendeu a corrigir ou orientar verbalmente os alunos, desse modo?

11.3. Você pode lembrar e descrever alguma situação de onde você acredita que aprendeu a fazer este tipo de correção/orientação verbal dos alunos?

Alunos

12. Quais conhecimentos você acredita que o professor/treinador deve ter sobre os alunos?

12.1. Em que momento você julga que o aluno aprendeu o que você ensinou?

12.2. Quando você verifica um erro do aluno o que você faz? Por quê?

12.3. Onde você acredita que obteve este entendimento sobre como os alunos aprendem?

12.4. Você pode lembrar e descrever alguma situação de onde você acredita que obteve este entendimento a respeito da aprendizagem dos alunos?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UDESC



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PROJETO DE PESQUISA

Título: As crenças dos alunos universitários a respeito dos ensino dos esportes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 06514912.4.0000.0118

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 83238

Data da Relatoria: 27/08/2012

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa se intitula "As crenças dos alunos universitários a respeito do ensino dos esportes" e se refere à uma pesquisa a ser realizada pelo professor Dr. Valmor Ramos do CEFID (Centro de Ciências Humanas e da Educação) da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), juntamente com os acadêmicos Jeferson Rodrigues de Souza e Vinicius Zeilmann Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto se apresentada corretamente preenchida, datada e assinada pelo pesquisador e pelo responsável institucional (CEFID). O Protocolo se encontra corretamente preenchido. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se encontra presente no processo e está adequado. Também se encontra presente o Termo de Consentimento para Fotos, Vídeos e Gravações.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto de pesquisa se apresenta adequadamente escrito, estruturado e delineado, não tendo sido detectado problemas no que diz respeito a questões relativas a ética em seres humanos.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado não aprova a relatoria, solicitando esclarecimentos quanto a idade dos sujeitos da pesquisa, já que se forem menores de 18 anos será necessário elaborar um TCLE específico e anexá-lo ao projeto.

FLORIANÓPOLIS, 27 de Agosto de 2012

Assinado por:
Rudney da Silva

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO DA PUBLICAÇÃO DO ARTIGO DO ESTUDO-PILOTO



MOVIMENTO
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS

HOME SOBRE POLÍTICA DO USUÁRIO PESQUISA ATUAL ANTERIORES NOTÍCIAS TUTORIAS DIETETES PARA AUTORES

Capa > v. 23, n. 1, jan./mar. 2017 > Souza

AS CRENÇAS DE GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES

Jeferson Rodrigues de Souza, Vinícius Zeilmann Brasil, Filipe Kuhn, Thais Emanuelli de Silva de Barros, Válmor Ramos

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. Realizou-se uma pesquisa qualitativa com quatro graduandos do primeiro ano do curso de Educação Física. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e procedimentos de estimulação de memória. Os resultados indicaram que os graduandos privilegiaram as tarefas de ensino analisadas com ênfase nos aspectos motores, bem como o predomínio de intervenções verbais do tipo prescritivo, avaliativo simples e descritivo. Conclui-se que os graduandos ingressaram na universidade com um conjunto de crenças sobre o ensino que representam estruturas coerentes de ação, semelhantes a modelos de ensino direto.

Palavras-chave

Ensino. Crenças. Docentes. Formação profissional.

Usuário
Jefersonsouza

Meus periódicos
Perfil
Sair do sistema

Idioma
🇧🇷 🇺🇸 🇬🇧

Conteúdo Da Revista

Pesquisa

Eventos de Busca

Tudo ▼

PESQUISAR

Por Edição
Por Autor
Por Título
Outras revistas

OPEN JOURNAL SYSTEM