

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

PHYSICAL EDUCATION STUDENT TEACHERS' BELIEFS ABOUT SPORTS TEACHING

LAS CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES

Jeferson Rodrigues de Souza*, **Vinicius Zeilmann Brasil***, **Filipy Kuhn****,
Thais Emanuelli da Silva de Barros*, **Valmor Ramos****

Palavras chave:
Ensino. Crenças.
Docentes.
Formação
profissional.

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 analíticas 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.

Keywords:
Teaching. Beliefs.
Teacher.
Professional training.

Abstract: This study looked into Physical Education student teachers' beliefs about sports teaching. A qualitative study was conducted with four undergraduate students from the first year of PE. Data were collected using semi-structured interviews, systematic observation and memory stimulation procedures. Results indicated that student teachers focused on analytical tasks, with emphasis on motor aspects, and the prevalence of prescriptive, simple evaluative, and descriptive verbal interventions. It concludes that student teachers entered university with a set of beliefs about teaching that represent coherent structures of action, similar to direct teaching models.

Palabras clave:
Enseñanza.
Creencias.
Docentes.
Formación
profesional.

Resumen: El objetivo del estudio fue analizar las creencias de estudiantes de Educación Física acerca de la enseñanza de los deportes. Se realizó una investigación cualitativa, con cuatro estudiantes del primer año del curso de Educación Física. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semiestruturadas, observación sistemática y procedimientos de estimulación de la memoria. Se encontró que los estudiantes privilegiaron las tareas de enseñanza analíticas, con énfasis en los aspectos motores; además, el predomínio de las intervenciones verbales de tipo prescriptivo, evaluativo simple y descriptivo, fueron. Se concluye que los estudiantes entraron en la universidad con un conjunto de creencias sobre la enseñanza del deporte, las que representan estructuras coherentes de acción, similares a los modelos de enseñanza directa.

*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: jefersonrsouza@hotmail.com

**Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: valmor.ramos@udesc.br

Recebido em: 17-04-2016
Aprovado em: 28-08-2016



1 INTRODUÇÃO

No âmbito da formação de professores, o termo crença tem sido utilizado para designar construções 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 (MANSOUR, 2009; SKOTT, 2015).

O impacto das crenças na atividade pedagógica do professor, seu caráter subjetivo e contextualizado e as possibilidades de alteração e integração de novos conceitos a partir de um processo reflexivo e de experiências significativas são aspectos que têm 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), que funcionam como filtros, condicionando interpretações, decisões e aprendizagens futuras (PAJARES, 1992; FIVES; BUEHL, 2012; LEVIN, 2015).

A sugestão é de que sejam realizados estudos qualitativos, de caráter longitudinal, para identificar as crenças e as experiências que os professores têm ao ingressar no programa de formação inicial, criando possibilidades de diagnosticar, acompanhar e orientar a aprendizagem profissional a partir de um processo de construção e reconstrução das crenças dos graduandos, além de proporcionar a obtenção significativa de novos conhecimentos ao longo de todo o curso (PAJARES, 1992; O'SULLIVAN, 2005; LEVIN, 2015).

Na formação inicial em Educação Física, as pesquisas estão direcionadas para examinar a natureza do conhecimento do professor, o processo de aprendizagem profissional, as crenças sobre o ensino e dos propósitos educacionais e o papel da escola na vida dos alunos (TSANGARIDOU, 2008; SOFO *et al.*, 2012). De modo geral, os resultados têm sido obtidos a partir de métodos de pesquisa qualitativa, com a utilização de procedimentos que incluem entrevistas, questionários, observações de campo e diários reflexivos, indicando que as experiências educacionais vivenciadas antes do ingresso na universidade condicionam o percurso da formação de graduandos em Educação Física (TSANGARIDOU, 2008; KULINNA *et al.*, 2010; RANDALL; MAEDA, 2010; SOFO *et al.*, 2012; BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013).

Nesta perspectiva, identifica-se a necessidade da realização de estudos que possibilitem o acompanhamento da trajetória de graduandos durante a formação inicial, particularmente no que se refere às crenças sobre o ensino. O objetivo deste estudo, portanto, foi analisar as crenças de graduandos do primeiro ano do curso de Educação Física sobre o ensino dos esportes.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o presente estudo, adotaram-se procedimentos de pesquisa qualitativa, do tipo descritivo e com caráter interpretativo. O propósito foi enfatizar a descrição e interpretação dos significados das informações fornecidas pelos sujeitos, considerando o contexto e os processos socioculturais de construção dos dados (DENZIN; LINCOLN, 2008). Realizou-se um estudo de

casos múltiplos, que busca descrever e analisar cada caso de forma detalhada, possibilitando a compreensão de fenômenos sociais complexos a partir da realidade do sujeito investigado e a comparação entre os casos. Isso permitiu a identificação de regularidades e especificidades nas percepções dos sujeitos (YIN, 2011).

Para a seleção dos graduandos, adotaram-se os seguintes critérios: a) estar matriculado e cursando, no máximo, o segundo semestre do primeiro ano do curso de graduação em Educação Física; b) estar frequentando uma disciplina voltada ao processo pedagógico de iniciação esportiva; c) não ter experiência prévia de atuação no ensino, como professor ou treinador esportivo; d) expressar motivação e disponibilidade para participar do estudo.

De acordo com os critérios anteriores, participaram da investigação quatro graduandos do primeiro ano de curso de Educação Física, de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina, Brasil. Todos os sujeitos tinham alguma experiência de prática pessoal no contexto esportivo, como jogador ou atleta em uma modalidade específica, conforme se apresenta na Tabela 1:

Tabela 1 – Caracterização dos graduandos do primeiro ano do curso em Educação Física

| Graduandos | Sexo | Idade | Experiência de prática esportiva | |
|------------|------|-------|----------------------------------|--------------|
| | | | Modalidade | Tempo (Anos) |
| G1 | M | 18 | Futsal | 13 |
| G2 | M | 18 | Futsal | 12 |
| G3 | M | 26 | Futsal | 6 |
| G4 | F | 18 | Basquetebol | 3 |

Fonte: Autores.

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

As informações acerca das crenças dos graduandos foram obtidas a partir da combinação de quatro procedimentos distintos realizados, respectivamente, em sequência: na primeira etapa, utilizou-se um roteiro de entrevista estruturada, composto por nove questões fechadas, para verificar quais graduandos atendiam aos critérios de inclusão para participar do estudo. As questões foram respondidas em sala de aula, durante as atividades de uma disciplina voltada à formação pedagógica para a iniciação esportiva. Essa etapa ocorreu na primeira semana de aula do semestre e definiu os graduandos que participariam das etapas seguintes do estudo.

Na segunda etapa da coleta dos dados, solicitou-se aos graduandos que planejassem uma aula para ser ministrada aos colegas de classe sobre alguma modalidade esportiva coletiva. As aulas foram planejadas individualmente, em local determinado e supervisionado pelo investigador. Em seguida, estabeleceu-se um cronograma de execução das aulas de acordo com a disponibilidade das instalações da universidade e a conveniência dos participantes. O tempo de duração da aula ficou a critério de cada universitário, e variou de 35 a 46 minutos. Os graduandos não receberam quaisquer orientações a respeito de como elaborar o planejamento que pudesse induzi-los a algum modo de ensino, e ainda foram orientados a não buscar qualquer outra fonte de conhecimento, exceto suas experiências e percepções pessoais sobre como deveria ser uma aula para o ensino da modalidade escolhida.

Posteriormente, cada aula foi gravada em vídeo por meio de uma câmera digital, posicionada a uma distância do ambiente interativo de aula, de modo que pudesse captar imagens de todo o contexto da aula, com o mínimo de interferência. Simultaneamente, as intervenções verbais dos sujeitos foram gravadas com o auxílio de um sistema de captura de som acoplado à câmera, com microfone de “lapela” sem fio.

Na terceira etapa, realizou-se uma entrevista semiestruturada, quando os graduandos foram indagados sobre suas experiências pessoais no contexto esportivo, desde os primeiros contatos com o esporte até o momento da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante e em local previamente determinado, em conformidade com a sua conveniência. As respostas fornecidas pelos sujeitos foram captadas e armazenadas através de gravador digital.

Na quarta e última etapa realizaram-se os procedimentos de estimulação de memória, que consistiram na exibição da aula ministrada, imagem e áudio, de forma individual, para cada participante. À medida que assistiam às aulas, foram questionados sobre as justificativas pessoais para as ações pedagógicas utilizadas e as respectivas fontes das crenças. Para tanto, o investigador realizou uma análise prévia das aulas gravadas de cada sujeito, com o objetivo de identificar e caracterizar os conteúdos da aula, a progressão dos conteúdos, as estratégias de ensino adotadas e as intervenções verbais implementadas. Os resultados dessa análise prévia serviram como um guia para o investigador indagar os sujeitos acerca de suas percepções de como aprenderam a agir da maneira como atuaram e por que fizeram daquele modo. As respostas dos graduandos foram captadas através de gravador digital e transcritas literalmente através de editor de texto. Todos esses procedimentos foram realizados em local reservado, previamente definido com cada sujeito.

As imagens e os áudios obtidos por meio da observação sistemática das aulas foram armazenados e editados em microcomputador pessoal do investigador principal, com o auxílio do programa de edição de vídeo *Windows Movie Maker*. As intervenções verbais dos graduandos, realizadas durante a aula ministrada, foram transcritas literalmente e armazenadas em microcomputador com o auxílio do programa de edição de texto *Microsoft Office Word 7*. No processo de edição do vídeo foi selecionada e analisada apenas a fase interativa da aula, quando ocorreu a execução das tarefas de aprendizagem.

Com base nas estratégias de ensino utilizadas pelos graduandos, analisaram-se as tarefas de aprendizagem e as intervenções verbais implementadas durante o período interativo de aula. Para a caracterização e a classificação das tarefas de aprendizagem, utilizou-se a proposta de Ticó-Camí (2002), que apresenta a seguinte categorização das tarefas de aprendizagem: 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 fazem referência às situações de jogo reduzido, quando os elementos da estrutura formal do jogo se mantêm integrados; e globais (GL), que correspondem ao jogo formal, com alguma alteração, mas sem modificar significativamente o jogo formal.

Na análise da intervenção verbal dos graduandos utilizou-se a abordagem dos *feedbacks* pedagógicos indicada por Sarmiento (2004), classificados em: *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 refletir sobre os erros cometidos ou a forma de execução correta. Considerou-se também a intervenção verbal realizada pelos graduandos, relacionada à gestão dos recursos de aula (GT) (tempo, alunos, espaço e materiais).

Para auxiliar na interpretação dos dados, analisaram-se os registros, por escrito, do planejamento das aulas de cada universitário. Além disso, utilizaram-se procedimentos de registro de duração, para contabilizar o tempo de exercitação de cada tarefa de aprendizagem proposta e, também, de registro de ocorrências, para verificar a frequência das intervenções verbais, por parte dos graduandos, durante a aula.

Os dados foram analisados a partir de procedimentos de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), com categorias determinadas *a priori*, por meio de três fases: em primeiro lugar, a organização das informações (planejamento dos graduandos, transcrição das entrevistas e observações); em segundo, a exploração do material (decodificação das transcrições brutas em representações de conteúdo para identificar as unidades de significado em função das categorias de análise, e reunião, em um só local, de todas as unidades de significado pertencentes a uma categoria para o pesquisador 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 garantir a credibilidade das informações, realizou-se a checagem pelos sujeitos, que analisaram os vídeos e as transcrições das entrevistas, confirmando a exatidão dos dados, não sendo necessária, por isso, a realização de alterações, e também a revisão por dois investigadores com experiência em pesquisa qualitativa, que analisaram o mesmo conjunto de dados, comparando suas interpretações, e não identificaram discrepâncias entre elas (MAXWELL, 2005).

Os sujeitos foram informados dos objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação e a divulgação dos resultados sem fins lucrativos. O projeto foi apreciado e aprovado por comitê de ética em pesquisa de uma universidade pública brasileira (Parecer nº 83238/2012). Para preservar a identidade dos graduandos, neste estudo eles estão identificados por meio da combinação de letras e números (G1, G2, G3, G4).

3 RESULTADOS

Conforme apresentado na Tabela 2, verificou-se que todos os sujeitos investigados (G1, G2, G3 e G4) promoveram tarefas de aprendizagem do tipo analítica (AN) em suas aulas. Destaca-se que o tempo de exercitação para esse tipo de tarefa foi superior em todas as sessões, de todos os sujeitos, em comparação, respectivamente, ao tempo de exercitação das tarefas do tipo global (GL) e sintética (SI). Além disso, constatou-se que havia uma ordenação ou sequência típica de apresentação das tarefas de aprendizagem durante as rotinas das aulas, de modo que, inicialmente, foram implementadas as tarefas analíticas, seguidas das globais, com exceção do universitário G3, que utilizou tarefas do tipo sintéticas. Quanto às condições das tarefas, os exercícios voltaram-se ao desenvolvimento de uma habilidade técnica isolada (G1, G3 e G4) e à combinação de duas ou mais habilidades (G1, G2 e G4). Em ambas as

situações, a exercitação ocorreu sem a oposição de algum aprendiz, no papel de jogador adversário, para dificultar as ações.

Tabela 2 – Análise do tempo de exercitação das tarefas e frequência das intervenções verbais utilizadas nas sessões de aula pelos graduandos

| | | Estratégias de Ensino | | | | Total |
|---|-----|-----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|----------|
| | | G1 | G2 | G3 | G4 | |
| Tipos de Tarefas de Aprendizagem (min.) | AN | 64% (15 min.) | 64,5% (15,5 min.) | 62% (14 min.) | 57,5% (13,5 min.) | 58 min. |
| | SI | - | - | 38% (8,5 min.) | - | 8,5 min. |
| | GL | 36% (8,5 min.) | 35,5% (8,5 min.) | - | 42,5% (10 min.) | 27 min. |
| Intervenção Verbal (freq.) | GT | 69,5% (41) | 33,2% (73) | 78,3% (83) | 31,3% (46) | 243 |
| | FA+ | 16,9% (10) | 34,5% (76) | 29,2% (31) | 38,1% (56) | 173 |
| | FA- | - | 2,3% (5) | - | - | 5 |
| | FD | - | - | 6,6% (7) | 9,5% (14) | 21 |
| | FP | 13,6% (8) | 29,5% (65) | 16% (17) | 46,9% (69) | 159 |
| | FI | - | 0,5% (1) | - | - | 1 |

Fonte: Autores.

Legenda: G = Graduandos; AN = Analítica; SI = Sintética; GL = Global; GT = Gestão (tempo, espaço e materiais, alunos); FA+ = *Feedback* Avaliativo Positivo; FA- = *Feedback* Avaliativo Negativo; FD = *Feedback* Descritivo; FP = *Feedback* Prescritivo; FI = *Feedback* Interrogativo.

Questionados a respeito do uso das tarefas analíticas, os graduandos G1, G2 e G3 justificaram que essas foram suas opções pedagógicas para simplificar a aprendizagem dos alunos e chegar ao que consideravam o nível mais elementar de conhecimento sobre o jogo: a técnica do esporte. Em relação às tarefas sintéticas, foram implementadas apenas por G3, a partir de uma situação de jogo de três contra três (3x3), em um espaço reduzido (meia quadra). Ao ser questionado a respeito do uso desse tipo de exercitação, G3 argumentou que essas formas jogadas têm o objetivo de desenvolver os aspectos táticos dos aprendizes, pois contemplam a maioria das situações técnicas e táticas específicas que ocorrem constantemente durante o jogo.

Já as tarefas do tipo global foram contempladas por três dos sujeitos investigados (G1, G2 e G4), que utilizaram o jogo formal. Para G1, esse tipo de tarefa é uma parte da aula que proporciona um momento de diversão aos alunos devido à característica particular do jogo, e também porque serve como forma de recompensa pelo desempenho ou esforço obtido nos exercícios anteriores, conforme destacou: “[...] Dar um espaço um pouquinho maior pra eles jogarem e se divertirem. Um momento assim que eles realmente gostassem no final. Só que, pra eles fazerem isso, eles têm que corresponder às atividades anteriores que são formadas pelo jogo”.

Embora não a tenha adotado em sua aula, G2 indicou outra forma de ensinar o esporte a partir da tarefa global, ao citar, como exemplo, a modificação das regras do jogo formal, conforme salientou: “Acredito que é outra forma também, quando a gente adapta o jogo pra buscar melhorar algum aspecto tático, técnico. [...] algum treino como, por exemplo, três toques na bola, ou alguma coisa implantando a movimentação”. Já G4 acredita que essas tarefas têm a função de aplicar as habilidades que o aluno aprendeu em exercícios anteriores ao contexto do jogo.

Acerca das intervenções verbais dos sujeitos, constatou-se, na Tabela 2, o predomínio na utilização de instruções voltadas à gestão (GT) ou organização da aula, por parte dos sujeitos G1 e G3. Para os *feedbacks* pedagógicos de avaliação positiva (FA+), por parte do sujeito G2, e de prescrição (FP), a fim de indicar como deveria ser executado o gesto motor nos exercícios, por parte de G4. Contudo, cumpre notar que, de modo geral, há um predomínio nas intervenções de gestão, *feedbacks* avaliativos positivos e *feedbacks* prescritivos.

Questionados a respeito do uso das intervenções de gestão (GT), os investigados argumentaram que essa ação pedagógica auxilia no controle das atitudes dos alunos e no aproveitamento do tempo de aula, ampliando o nível de atenção e engajamento na aprendizagem, relativamente ao conteúdo técnico selecionado. Assim, para os sujeitos G1, G2 e G3, esses procedimentos auxiliam na manutenção da “ordem” da aula, ou então, para manter a “qualidade” da sessão, segundo afirma G2: “Acredito que, pra não perder a organização, é importante pra manter a qualidade da aula [...]. A partir do momento que se torna desorganizado, talvez a gente vá perder o tempo de uma forma negativa”.

Sobre o predomínio dos *feedbacks* de avaliação positiva (FA+), os sujeitos valorizaram esse tipo de intervenção para não “desmotivar” (G1 e G4) ou “desanimar” (G2) os alunos na participação e realização das tarefas. Nessas condições, eles parecem não avaliar o nível de eficiência e eficácia das execuções, mas as atitudes de esforço dos alunos, criando, conseqüentemente, expectativas positivas para novas práticas de aula, no intuito de manter um nível elevado de motivação para futuras atividades práticas (G1, G2 e G3).

Por último, verificou-se que G4 enfatizou a importância de utilizar o *feedback* prescritivo (FP) para que todos os alunos tenham uma melhor compreensão sobre a forma de execução da tarefa proposta.

4 DISCUSSÃO

Em relação à preponderância do uso das tarefas analíticas, pode-se afirmar que esse tipo de tarefa tem sido indicado para centrar a atenção dos alunos nos mecanismos de execução dos movimentos e criar 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 (TICO-CAMÍ, 2002; VALENZUELA, 2005).

Para simplificar a aprendizagem de seus alunos, os sujeitos deste estudo utilizaram conceitos analíticos, dividindo os elementos que constituem a prática do esporte. O processo de divisão ocorre, primeiramente, quando o elemento técnico é isolado dos demais fatores de jogo (tático, físico e psicológico) para, em seguida, haver uma decomposição dos gestos técnicos 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.

Essa forma de proceder no ensino dos esportes tem como base o conceito de progressão e de aplicação, mediante o qual o professor elabora uma sequência de aprendizagem dos conteúdos, utilizando tarefas que deverão proporcionar ao aprendiz a passagem de um nível de desempenho para outro mais avançado. Nesta perspectiva, considera-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 (GRAÇA; MESQUITA, 2013). Esse entendimento sobre o ensino parece corresponder às práticas e às crenças dos graduandos deste estudo, que se basearam nessa “lógica” para ensinar a modalidade optada, tendo como referência suas próprias memórias pessoais de aprendizagem esportiva.

Estudos realizados com professores de Educação Física em início de carreira e em formação têm evidenciado que as memórias de suas aprendizagens esportivas influenciam na forma como lidam com as de seus próprios alunos, seja na definição dos objetivos de ensino, nas estratégias ou nos conteúdos que privilegiam (FIGUEIREDO, 2010; KULINNA *et al.*, 2010; SOFO *et al.*, 2012; BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RAMOS *et al.*, 2014). Considerando as dificuldades e os êxitos de aprendizagem que os graduandos experimentam na fase escolar, parece que isso, depois, torna-os professores mais sensíveis, no sentido de perceber e compreender as necessidades e os problemas de aprendizagem de seus próprios alunos (MORGAN; HANSEN, 2008; RANDALL; MAEDA, 2010; VALTONEN *et al.*, 2012).

Essas experiências esportivas obtidas ainda na infância são consideradas importantes fontes de aprendizagem, que influenciam na percepção de eficácia das pessoas, na medida em 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 a respeito do processo de ensino e aprendizagem, e também, na criação de níveis elevados de confiança para intervir em uma situação específica de ensino.

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 (MILLER; SHIFFLET, 2016). Como sugerem 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).

Quanto às estratégias de intervenção verbal, sugere-se que o uso de *feedbacks* avaliativos positivos, prescritivos e de gestão, bem como a ausência de *feedbacks* interrogativos, remete a um tipo de instrução direta. Nessa perspectiva de ensino, o professor 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 execução e ao grau de participação e engajamento nas tarefas, reforçando positivamente os êxitos dos aprendizes (GIMÉNEZ; VALENZUELA; CASEY, 2010).

Para os sujeitos do estudo, essas formas de intervenção pedagógica surgiram, em parte, das experiências pessoais de prática, particularmente do sentimento despertado quando receberam as instruções verbais de seu treinador (G2 e G3) e das observações dos comportamentos de instrução verbal, também de seus treinadores (G1 e G4). Essa última forma pode ser interpretada como uma experiência vicária, que consiste na observação de características de pessoas (modelos) vistas como importantes ou pelas 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 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 como informais. E assim segue, com as possibilidades de observação de seus pares e professores formadores durante a universidade, continuando, depois, 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 universitários, mesmo que de forma pouco sistematizada. A autora realizou um estudo com 17 universitários, 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 universitários 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 universitários têm algumas “habilidades de sobrevivência de ensino” ou crenças sobre o ensino (estratégias de gestão, de instrução, atividades), obtidas, em parte, da observação e conseqüente imitação de comportamentos.

A exposição sistemática dos sujeitos deste estudo a padrões consistentes de comportamento, do professor ou treinador, e as experiências de aprendizagem de prática esportiva 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 explicar a quantidade de *feedbacks* avaliativos positivos utilizados neste estudo. Segundo os sujeitos (G2, G3 e G4), essas foram formas de reagir e alterar as instruções desestimulantes e negativas recebidas na infância quanto ao excesso de críticas e cobranças de seus

treinadores para atender a níveis elevados de *performance* na aprendizagem. Nesses casos, em particular, as formas de proceder do professor ou treinador inibiram o processo de imitação de comportamentos pedagógicos.

Nesta perspectiva, as crenças pedagógicas dos sujeitos deste estudo se relacionam com as experiências obtidas em contextos de prática esportiva, mas também com a forma como utilizam suas capacidades cognitivas para interagir em determinadas situações. Trata-se, especificamente, da capacidade de aprendizagem por observação e da capacidade de armazenar os 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, contribuindo, assim, para expectativas positivas de êxito.

5 CONCLUSÕES

As experiências prévias no contexto da Educação Física e esportes contribuíram para a criação de crenças para elaborar tarefas de aprendizagem do tipo analítica, priorizando os aspectos motores. Essas tarefas, associadas ao uso de intervenção verbal de gestão e aos *feedbacks* prescritivos e avaliativos positivos, sugerem que os sujeitos dispõem de roteiros de ação coerentes, com características conceituais e estruturais similares a modelos de ensino direto, em que o professor estabelece e controla a maioria das variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

As crenças sobre o ensino dos sujeitos são provenientes, principalmente, da exposição aos comportamentos de seus professores ou treinadores durante a infância e adolescência, das experiências pessoais de aprendizagens e das próprias percepções a respeito das dificuldades e dos êxitos alcançados. A exposição prolongada possibilitou a memorização de comportamentos, conceitos e significados de ensino e aprendizagem, os quais, associados a um conjunto de capacidades cognitivas individuais, favoreceram a construção de seus modelos de ensino.

Assim, sugere-se que a formação inicial deve contar com experiências de observação e de intervenção pedagógica, e considerar, sobretudo, 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. O uso planejado desses mecanismos pode ampliar a compreensão do graduando acerca de seu próprio processo de reconstrução do conhecimento para o ensino, criando possibilidades de engajamento mais significativas durante a fase de formação e ao longo de sua carreira.

A criação de um ambiente de ensino e aprendizagem simulado, em que os sujeitos possam ensinar aos seus próprios pares, pode se converter em um fator limitador para as interpretações acerca dos resultados da pesquisa, na medida em que não contempla todas as circunstâncias de um contexto real. Além disso, o estudo diagnóstico de um único momento da formação inicial em Educação Física (primeiro ano do curso) e a análise de alguns tipos de crenças (estruturação dos conteúdos e estratégias) não correspondem à complexidade e totalidade das crenças pedagógicas dos graduandos. Portanto, para futuras pesquisas, sugerem-se investigações com um número maior de crenças sobre o ensino e a adoção de

procedimentos de pesquisa longitudinais que permitam descrever os processos individuais de aprendizagem sobre como ensinar, associados às etapas e aos intervenientes do contexto da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHETS, Daniel; VERGAUWEN, Lieven. Learning to teach in the field. *In*: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (Ed.). **Handbook of physical education**. London: Sage, 2006. p. 407-424.
- BERNSTEIN, Eve; HERMAN, Ariela M.; LYSNIAK, Ulana. Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for physical education classes. **Teacher Education Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 63-79, 2013.
- CUSHION, Christopher; NELSON, Lee. Coach education and learning: developing the field. *In*: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim (Ed.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 359-374.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonne S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-112, 2004.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.
- FIVES, Helenrose; BUEHL, Michelle M. Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *In*: HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve; URDAN, Tim (Ed.). **APA educational psychology handbook**. 2. ed. Washington: APA, 2012. p. 471-499.
- GIMÉNEZ, Antonio Méndez; VALENZUELA, Alfonso Valero; CASEY, Ashley. 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**, v. 6, n. 18, p. 37-56, 2010.
- GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. *In*: TAVARES, Fernando. **Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar**. Porto: Editora FADEUP, 2013. p. 9-54.
- JENKINS, Jayne M. Preservice teachers observations of experienced teachers. **The Physical Educator**, v. 71, p. 303-319, 2014.
- KULINNA, Pamela Hodges *et al.* Preservice teachers' belief systems towards curricular outcomes for Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 81, n. 2, p. 189-198, 2010.
- LEMYRE, François; TRUDEL, Pierre; DURAND-BUSH, Natalie. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, v. 21, p. 191-209, 2007.

LEVIN, Barbara B. The development of teachers' beliefs. *In: FIVES*, Helenrose; GILL, Michele Gregoire (Ed.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2015. p. 89-123.

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

MAXWELL, Joseph Alex. **Qualitative research design: an interpretative approach**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

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

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

MORGAN, Philip J.; HANSEN, Vibeke. 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**, v. 79, n. 4, p. 506-516, 2008.

NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid: Narcea, 2012.

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

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

PAJARES Frank; OLAZ, Fábian. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. *In: BANDURA, Albert et al.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

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

RAMOS, Valmor *et al.* 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, Lynn; MAEDA, Julliene K. Pre-service elementary generalist teachers' past experiences in elementary Physical Education and influence of these experiences on current beliefs. **Brock University**, v. 19, n. 2, p. 20-35, 2010.

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

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

SOFO, Seidu *et al.* Preservice teachers' beliefs about the curricular goals for physical education. **Missouri Journal Health, Physical Education, Recreation, and Dance**, v. 22, n. 1, p. 18-35, 2012.

- SQUIRE, Larry R.; KANDEL, Eric R. **Memória**: da mente às moléculas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- STEPHENSON, Ben; JOWETT, Sophia. Factors that influence the development of English youth soccer coaches. **International Journal of Coaching Science**, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2009.
- TICÓ-CAMÍ, Jordi. Tareas deportivas en los deportes colectivos: una aplicación al baloncesto. *In*: IBAÑEZ-GODOY, Sergio José; MACÍAS-GARCÍA, Mercedes (Ed.). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Cruz Quebrada: Edições FMH-UTL, 2002. p. 87-110.
- TRUDEL, Pierre; GILBERT, Wade. Coaching and coach education. *In*: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (Ed.). **Handbook of physical education**. London: Sage, 2006. p. 516-539.
- TSANGARIDOU, Niki. Teachers' beliefs. *In*: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (Eds.). **Handbook of physical education**. London: Sage, 2006. p. 486-501.
- TSANGARIDOU, Niki. 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, Alfonso Valero. Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. **Apunts Educación Física y Deportes**, v. 79, p. 59-67, 2005.
- VALTONEN, Teemu *et al.* Perspectives on personal learning environments held by vocational students. **Computers and Education**, v. 58, n. 2, p. 732-739, 2012.
- YIN, Robert K. **Qualitative Research from start to finish**. New York: The Guilford, 2011.

Apoios financeiros:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina.