

## AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### PHYSICAL EDUCATION STUDENT-TEACHERS' BELIEFS ABOUT SPORTS TEACHING

Valmor Ramos<sup>\*</sup>  
Jeferson Rodrigues de Souza<sup>\*\*</sup>  
Vinicius Zeilmann Brasil<sup>\*\*</sup>  
Thais Emanuelli da Silva de Barros<sup>\*\*</sup>  
Juarez Vieira do Nascimento<sup>\*\*\*</sup>

#### RESUMO

O objetivo principal é analisar as crenças ou conhecimentos prévios de alunos de Graduação em Educação Física a respeito do ensino dos esportes, quando ingressam na universidade. Foram adotados procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa de caráter descritivo interpretativo de estudos de casos múltiplos. Cinco estudantes de graduação em Educação Física de uma universidade pública foram investigados. Os instrumentos utilizados foram roteiro de entrevista semi-estruturada; observação sistemática; procedimentos de estimulação de memória. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada e as classes de análise foram determinadas *a priori*. Verificou-se que os sujeitos investigados acreditam que os conteúdos motores ou habilidades básicas do esporte devem ser enfatizados no processo de iniciação esportiva. A experiência de prática pessoal e a observação foram as fontes para a estruturação de suas aulas. Os sujeitos possuem um conhecimento pedagógico sobre o ensino dos esportes, obtidos a partir de um processo de modelação.

**Palavras-chave:** Educação Física. Esporte. Ensino.

#### INTRODUÇÃO

O modelo do pensamento do professor refere-se a uma linha de investigação que busca compreender os processos que ocorrem na mente dos professores e os padrões de pensamento durante sua atividade profissional. Os pressupostos básicos desta linha de investigação sugerem que 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 (CARTER, 1990; CLARK; PETERSON, 1986).

As investigações sobre a temática do pensamento do professor de Educação Física têm sido realizadas a partir de dois direcionamentos: o primeiro, voltado à descrição

dos padrões de competência pedagógica de professores experientes e a forma como os conhecimentos destes professores são elaborados ao longo de sua carreira; o segundo direcionamento está voltado ao acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos professores durante a formação inicial e em início da carreira, com atenção à influência das experiências pessoais de ensino e de suas crenças no processo de aprendizagem para ensinar (AMADE-ESCOT, 2006; MOLINA NETO, 2003).

As crenças podem ser entendidas como estruturas cognitivas ou conceituais organizadas na mente das pessoas, em decorrência das experiências acumuladas ao longo da vida. Elas são identificadas como um tipo de conhecimento pessoal ou verdades individuais que podem ser

\* Professor Doutor. Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

\*\* Professor Pesquisador do Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física. Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

\*\*\* Professor Doutor. Departamento de Educação Física. Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

contestadas e, refletem as memórias dos indivíduos sobre situações significativas da sua vida (DEWEY, 1978). Algumas crenças assumem características centrais e estáveis em um sistema de crenças pessoais (ROKEACH, 1981), funcionando como filtros particulares que interferem no modo como os professores percebem e interpretam o processo de ensino a que são submetidos, influenciando inclusive, na seleção das experiências e conhecimentos que julgam serem importantes para sua formação profissional (BORKO; PUTNAM, 1996; KAGAN, 1992; MANSOUR, 2009).

Na literatura especializada sobre o ensino, não há um consenso a respeito da denominação mais adequada para as crenças dos professores, podendo ser identificadas como representações mentais, esquemas, percepções, teorias implícitas, teorias pessoais, rotinas de prática, estratégias de ação, repertório de ação, princípios práticos, conhecimento prático e outros (CALDERHEAD, 1988; PAJARES, 1992).

No contexto da formação de professores a análise das crenças configura-se como uma tarefa importante porque pode contribuir para a promoção de mudanças e adequações de políticas públicas de formação permanente do professor, assim como ajustamentos curriculares dos cursos de formação inicial (MOLINA NETO, 2003). Ainda mais, a descrição e análise das crenças que os professores em formação possuem, ao ingressarem na universidade, pode dar significado à aprendizagem de novos conhecimentos profissionais e auxiliar o professor formador na criação de situações de ensino que amplie o engajamento destes estudantes à novas aprendizagens e perspectivas de atuação profissional (MANSOUR, 2009; PHILPOT; SMITH, 2011; RICHARDSON, 1996).

Resultados de pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física têm indicado que universitários ingressam em programas de formação com um número variado de experiências e crenças sobre o ensino, obtidas mesmo antes de ingressarem nestes programas, condicionando grande parte de suas escolhas e seu percurso durante a vida universitária (HENRIQUE; FREITAS, 2009; O'SULLIVAN, 2005; TSANGARIDOU, 2006, 2008).

A questão importante para os programas de formação profissional e para a prática pedagógica dos professores formadores nos cursos de graduação em Educação Física, é saber como utilizar estas crenças ou conhecimentos prévios, quase sempre obtidos informalmente, em favor de um processo de reconstrução destas experiências. Primordialmente, é necessário que se realize um levantamento e apreciação destas próprias 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).

Nesta perspectiva, este estudo tem o objetivo de identificar as crenças que os universitários possuem a respeito de como ensinar os esportes ao ingressarem em um curso de graduação em Educação Física, especificamente as crenças sobre os conteúdos e as estratégias que mobilizam para o ensino.

## METODOLOGIA

Adotou-se o método de pesquisa qualitativo, de caráter descritivo e interpretativo, na qual os dados são analisados principalmente de forma indutiva e os significados pessoais que as pessoas atribuem às suas vidas são fundamentais (DENZIN; LINCOLN, 1994; THOMAS; NELSON, 1990).

### Sujeitos do estudo

Foram investigados 5 universitários de graduação em Educação Física (Bacharelado) de uma universidade pública no estado de Santa Catarina, Brasil. No período do estudo os sujeitos estavam com idades entre 18 e 21 anos, sendo 4 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Para a seleção dos sujeitos foram estabelecidos os seguintes critérios: a) estar cursando o primeiro ano de Graduação em Educação Física; b) estar cursando uma disciplina de caráter obrigatório, voltada ao processo pedagógico de iniciação esportiva; c) não possuir experiência de atuação no ensino da Educação Física e esportes; d) expressar motivação e disponibilidade para participar do estudo.

### **Instrumentos do estudo**

Utilizaram-se os seguintes instrumentos: a) Roteiro de entrevista com 9 perguntas fechadas para atender um dos critérios de inclusão dos sujeitos no estudo, de não possuir experiência no ensino. As questões se referiam a aspectos biográficos sobre experiência de prática pessoal e profissional no ensino da Educação Física e esportes; b) entrevista semiestruturada constituída por 7 questões relacionadas à experiência pessoal esportiva dos universitários; c) procedimentos de observação sistemática para a descrição e interpretação da aula realizada (simulada). Neste estudo, a denominação aula simulada, refere-se a uma aula de iniciação esportiva realizada por cada sujeito do estudo para os seus colegas de turma, com tema à sua escolha, considerando as características e níveis de aprendizagens reais dos alunos e, limitando-se as circunstâncias contextuais e de recursos materiais disponíveis na Universidade, onde o estudo foi realizado. As aulas foram gravadas em vídeo com câmera digital para análise posterior; d) procedimentos de estimulação de memória, que consiste na exibição integral de uma aula gravada ao sujeito, à medida que questionamentos são realizados. As questões foram balizadas por um roteiro de entrevista semiestruturada, constituída de 12 questões sobre os conteúdos, progressão dos conteúdos, estratégias de ensino adotadas e onde julga que obteve estes conhecimentos.

### **Coleta dos dados**

O roteiro com perguntas fechadas foi preenchido pelos universitários em sala de aula, na primeira semana de aula, durante uma disciplina do curso de graduação (bacharelado) voltada ao processo de iniciação esportiva. Após a análise dos dados dos questionários, solicitou-se a cada um dos cinco sujeitos selecionados que planejassem e aplicassem uma aula para os seus colegas de classe (aprox. 25 alunos). Para a elaboração e apresentação desta aula, não foram fornecidas orientações aos sujeitos de como realizar o planejamento, organização da aula, conteúdos ou outro procedimento que pudesse induzir a algum padrão de ensino. Ainda, solicitou-se que não utilizassem qualquer outra fonte de conhecimento, exceção ao seu próprio entendimento ou concepção de como deveria ser uma aula para o ensino de um esporte coletivo.

A próxima etapa consistiu no planejamento de cada aula, sendo elaborado por cada investigado individualmente, em local determinado e sob a supervisão do investigador. Não houve fornecimento de informações para a elaboração do planejamento ou exigência sobre algum padrão estrutural. Estas aulas foram realizadas na segunda semana de aula do semestre acadêmico, com tempo de duração entre 15 minutos e 120 minutos, a critério de cada universitário investigado. Para estabelecer a ordem de apresentação de cada aula foi elaborado previamente um cronograma de acordo com a conveniência dos sujeitos. As aulas foram gravadas em vídeo, através de uma câmera digital, colocada fixa a uma distância do ambiente interativo de aula, de modo que pudesse captar todo o contexto de aula com um mínimo de interferência nos participantes. As imagens foram armazenadas em computador pessoal do investigador.

A entrevista semiestruturada a respeito da experiência pessoal no esporte foi realizada com cada universitário investigado após a filmagem das aulas, em local previamente determinado e de acordo com a conveniência e disponibilidade dos mesmos. As informações/respostas fornecidas pelos sujeitos foram captadas e armazenadas através de gravador digital e transcritas literalmente com auxílio de editor de texto.

A etapa final da coleta dos dados compreendeu os procedimentos de estimulação de memória. Para tanto, as imagens das aulas, de cada sujeito, foram analisadas previamente pelo investigador, em local reservado, a fim de identificar, registrar e classificar os procedimentos pedagógicos utilizados pelos universitários, quanto ao tipo de tarefas de aprendizagem utilizada, conteúdos enfatizados, objetivos da aula, estrutura da aula. Em um segundo momento as imagens foram exibidas integralmente, através de micro computador, individualmente para cada sujeito, ao mesmo tempo em que eram questionados sobre as decisões e ações pedagógicas adotadas em suas aulas, através do uso da segunda entrevista semiestruturada. Estes procedimentos foram realizados em local reservado e previamente definido com cada sujeito. As respostas foram captadas através de gravador digital e transcritas literalmente através do editor de texto.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e metodologia da investigação e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a gravação, divulgação científica e utilização pedagógica das informações, sem fins lucrativos. O projeto foi avaliado por comitê de ética em pesquisa com seres humanos em uma universidade pública no Brasil processo nº 83238/2012). Para preservar o anonimato dos sujeitos, cada um deles estará identificado no texto por letras e números (S1, S2, S3, S4, S5).

### Análise dos dados

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, que consiste em um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizadas para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens, procurando conhecer os significados por trás das palavras sobre a qual se debruça (BARDIN, 1979, p. 44).

A análise dos dados ocorreu a partir de três fontes, nomeadamente o planejamento escrito das aulas dos universitários, a observação das aulas gravadas e as entrevistas semiestruturadas. As informações destas fontes foram constantemente confrontadas e interpretadas pelo pesquisador, com o propósito de identificar pontos comuns ou divergentes, que pudessem caracterizar os conhecimentos

prévios utilizados pelos universitários na implementação das suas aulas. Para a classificação dos resultados a respeito dos conhecimentos pedagógicos utilizou-se categorias determinadas *a priori*, com base na estrutura do modelo do conhecimento profissional de Grossman (1990), especificamente o conhecimento curricular do conteúdo e conhecimento das estratégias. Para a análise das tarefas de aprendizagem adotou-se a tipologia de tarefas analítica, sintética e global, de Ticó Cami (2002). Ainda, utilizou-se o modelo de progressão de Rink (1993), possibilitando também a análise dos conteúdos em cada tipo de tarefa.

A validade descritiva e interpretativa dos dados foi obtida através de procedimentos de checagem pelos participantes, que consistiu no envio das descrições e interpretações aos sujeitos do estudo para confirmação da veracidade; realizaram-se também descrições detalhadas dos procedimentos de pesquisa adotadas pelos investigadores (ALVES, 2002; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004).

## RESULTADOS

### As crenças a respeito das estratégias de ensino

Para este estudo foram investigados apenas o tempo de exercitação ou de prática efetiva dos alunos nas tarefas de aprendizagem, conforme Tabela 1.

**Tabela 1** - Tarefas de aprendizagem para o ensino dos esportes utilizadas pelos universitários.

Tipologia	Condições das tarefas	Tempo de exercitação nas tarefas (% e minutos)				
		S1	S2	S3	S4	S5
Analítica	Habilidades técnicas sem oposição	81% (7)	24% (3,2)	-	57% (7,5)	22% (8)
	Combinação de habilidades sem oposição	19% (1,5)	34% (4,5)	52% (8)	43% (5,5)	21% (7,5)
Sintética	Formas jogadas	-	-	48% (7,4)	-	18% (6,5)
Global	Jogo modificado	-	42% (5,5)	-	-	-
	Jogo formal	-	-	-	-	39% (15)
<b>Tempo total</b>		(8,5)	(13)	(15,5)	(13)	(37)

Fonte: Os autores.

Na Tabela 1 verifica-se que todos os universitários utilizaram tarefas de aprendizagem do tipo analítica em suas aulas. Questionados a respeito do uso deste tipo de tarefa, verificou-se que S1 acredita na utilização de tarefas de ensino do tipo analítica, como meio adequado para criar as situações mais facilitadas de ensino dos “princípios” do futebol. Para ele a situação menos complexa de aprendizagem consiste na relação motora entre o aluno e o elemento bola. Este entendimento é compartilhado por S2 ao afirmar que estas tarefas são igualmente as formas mais elementares de exercitação. Para justificar seu uso, ele descreve algumas de suas memórias de prática pessoal e o modo como aprendeu o passe, o chute a gol, realizadas rotineiramente nas aulas de iniciação esportiva do futebol, durante a sua infância.

O terceiro universitário investigado (S3), possui um entendimento semelhante para o ensino do Basquetebol. Seu pensamento sobre a utilização das tarefas analíticas e a utilização de uma abordagem de ensino que privilegia a decomposição dos elementos do esporte, pode ser evidenciada no excerto a seguir:

Eu acho que tem que separar as partes do jogo para depois juntar elas. Você tem uma compreensão maior, porque não vai conseguir compreender tudo na hora do jogo. Se eu corrigir na hora do jogo ele terá que ter uma repetição daquele exercício, eu acho que para ele conseguir fazer bem e para ter um maior atenção com cada um. Senão, eu vou estar ali no jogo, ter que dar atenção para 10 ao mesmo tempo, com uma bola só, para todo mundo aprender. Nem todo mundo vai conseguir fazer certo e compreender ou ter o êxito e vai ver, a pessoa quer ter êxito no esporte e não consegue (S3).

Já S4 acredita que para o voleibol, as tarefas analíticas são as mais indicadas no aprimoramento da técnica deste esporte, porém podem ser desestimulantes para a iniciação esportiva dos alunos, principalmente as tarefas na qual o aluno executa e repete as técnicas individualmente. Para minimizar este isolamento nas tarefas analíticas, S4 prefere os tipos de tarefas do tipo analítica, com combinação de

habilidade ou as tarefas sintéticas, embora esta última não tenha sido utilizada em sua aula.

Para S5, o uso das tarefas analíticas são fundamentais para o ensino do voleibol. Para ele, esta modalidade possui uma característica de apelo a técnica e elas precisam estar bem “treinadas” para que o aluno possa jogar. Deste modo, as tarefas para o ensino devem ser facilitadas (o mais decomposta ou isolada possível) para atender o nível mais elementar da técnica que o aluno consiga executar.

Ao serem questionados a respeito de outros tipos de tarefas ou exercícios que promovam o ensino dos esportes, S1 e S2 indicaram a existência de várias possibilidades de exercitação, citando como exemplo, as atividades sintéticas de um contra um (1x1), dois contra um (2x1) e dois contra dois (2x2). Entretanto, S1 acredita que estas são as mais adequadas aos objetivos de treinamento tático, diferente dos objetivos de ensino de aula, para qual havia planejado e que estava sendo estudada. Por sua vez, S2 acrescenta que as atividades sintéticas e globais são úteis para elevar o nível de motivação dos alunos e dar ênfase a prática esportiva como lazer. A utilização de atividades sintéticas como forma de diversão foi o critério adotado por S3, para incluir este tipo de tarefa em sua rotina de aula. Para S4 as tarefas sintéticas possibilitam ao aluno o “desenvolvimento da observação” ou “leitura do jogo”. S5 acredita que as tarefas do tipo sintéticas, utilizadas em sua aula, fazem parte de uma rotina de treino que ao longo do tempo tem se constituindo como um atividade típica no ensino e treino do voleibol e que quase sempre precede o jogo e o fim do treino.

Em relação a forma como as atividades foram utilizadas em aula, verificou-se que os sujeitos idealizaram uma rotina onde as tarefas analíticas, sintéticas e globais foram utilizadas, invariavelmente nesta ordem. Questionados a respeito da possibilidade de inversão desta sequência, eles indicaram que o jogo é sempre a última etapa da sua rotina de aula. Na percepção de S5, por exemplo, esta inversão descaracterizaria o que de fato é uma aula. Para ele, o jogo no início, poderia ser útil para avaliar os alunos, porém, ao final de uma aula, o jogo é a sua opção para servir como prêmio ao trabalho realizado, ao mesmo tempo em que é útil para

que o aluno demonstre tudo que aprendeu em aula.

O universitário S3 compartilha deste pensamento e, o excerto de sua entrevista esclarece esta interpretação:

O objetivo do treino é tu chegares para fazer o jogo. Então, é igual fazer cesta, tem sempre o objetivo de fazer a cesta, no caso. Então, eu acho que o jogo tem que ser o último, porque a pessoa que está ali no esporte é porque ele quer jogar. Porque ele tem que aprender. Para jogar ele vai ter que aprender como jogar primeiro (S3).

Destaca-se nos resultados a respeito das tarefas de aprendizagem a crença dos sujeitos de que as tarefas analíticas são as mais adequadas para o ensino dos esportes. Por sua vez, as tarefas sintéticas são indicadas ao ensino da tática, ao treinamento e também quando se busca diversão durante a aula. As tarefas de caráter global, particularmente o jogo formal, são igualmente reconhecidas com atividades que aumentam o nível de motivação dos alunos.

#### **As crenças sobre o conhecimento curricular do conteúdo**

Durante as aulas realizadas pelos universitários, verificou-se que os conteúdos técnicos ou motores dos esportes foram privilegiados. No caso específico do ensino do futebol, S1 privilegiou o passe, drible e o chute, enquanto S2 citou os conteúdos, passe, chute e condução de bola.

Questionado a cerca de outros conteúdos para o ensino do futebol, S1 indicou ainda o deslocamento, salto, passe, drible, meios de marcação (marcação em losango, marcação em quadrado, homem a homem), formas de ataque (atacar com um, com dois, com três...), evidenciando que também possui conhecimentos sobre conteúdos físicos e táticos do esporte.

Para S1, todos os conteúdos devem ter o mesmo valor durante a prática do jogo do futebol, reconhecendo entretanto, que há uma hierarquia de complexidade entre eles durante sua execução, na qual o passe deve ser sempre o primeiro a ser ensinado em uma sequência de progressão, devido a sua importância e possibilidade de auxiliar a equipe coletivamente

e o alcance do gol. A partir deste pensamento ele selecionou os conteúdos da aula, estabelecendo uma progressão. “[...] eu fiz como se fosse uma escadinha. Como se fosse uma escala de aprendizagem, do que vai ser mais simples de fazer até o mais complexo [...]” (S1).

Na entrevista de S2 os conteúdos táticos foram citados como pertencentes de uma etapa seguinte ao ensino dos aspectos técnicos. Especificamente, o “posicionamento de cada um dentro de campo, as funções individuais de cada jogador”. Isto evidencia alguma estruturação na progressão dos conteúdos técnicos e táticos deste sujeito.

Para diversificar os conteúdos técnicos que julgava mais importantes, S2 utilizou uma variedade de tarefas de aprendizagem. Questionado a respeito da sequência dos conteúdos que utilizou, ele indica que:

Boa pergunta, não sei. O que eu quis foi agregar os três, para ser uma coisa mais rápida, e não deixar de fazer o básico, que seria o futebol. Tu precisas conduzir bola, precisa passar, precisa chutar, esse seria o básico. Após isso explicar o posicionamento de cada um dentro do campo, as funções de cada um, porque nem todos são iguais [...] (S2).

No ensino do basquetebol, S3 enfatizou igualmente os conteúdos técnicos, especificamente o drible e finalização (bandeja), preocupando-se com a execução de ambos os lados do corpo, esquerdo e direito. Para justificar a valorização do arremesso em sua aula, ele indica suas rotinas de treino da infância e a crença de que a finalização representa o objetivo essencial do jogo. Ainda mais, a tentativa e conversão de uma cesta pode representar uma medida para o aluno verificar seu êxito pessoal e objetividade ao jogo, atribuindo significado e motivação à prática.

[...] eu comecei porque é o que fazem em todo o treino, porque faziam comigo em todo o treino, bandeja. Porque é a finalização que não se pode errar, no basquete. Se tu chegar na bandeja, não pode errar, por isso eu acho que é o mais treinado. Eu sempre treinava desse jeito. Começava bandeja,

fazia aquecimento, alongamento, bandeja. Depois começava sempre um treino diferente, sempre mudava o treino mesmo. No começo era sempre com bandeja, então comecei por esta experiência que eu tive, mesmo (S3).

A valorização do drible, além de obedecer as rotinas de treino de sua experiência pessoal de prática, parece ser referenciada no seu prazer de prática pessoal. Indagado a respeito desta valorização ao drible, S3 indica que:

É, quando eu jogava, eu não reclamava, eu gostava de fazer, essa parte que eu botei os cones, para driblar, é porque eu acho que eu nunca fui bom no arremesso, na verdade, de longe. Mas eu sempre fui bom nessa parte de drible, então essa parte eu botei o cone. Eu gosta muito de fazer, pode ser por isso (S3).

O universitário S3 desconhece alguma sequência de conteúdos “padrão” para o ensino do basquetebol. De fato, admite que é um assunto para ao qual ainda não refletiu no papel de professor. Tudo que elaborou, obedeceu a pensamentos ou a uma seleção espontânea e aleatória de episódios pessoais de sua experiência de prática como aluno, para atender as demandas circunstanciais de ensino. Nos seus próprios termos ele afirma: “[...] juntei o que eu achei mais fácil e o que eu mais gostava [...]”. Mesmo indicando não possuir uma sequência estabelecida, S3 acredita que o ponto inicial de qualquer iniciação esportiva deva ser a relação do aluno com a bola.

No ensino do voleibol, S4 promoveu em sua aula o ensino dos fundamentos técnicos, particularmente o toque, manchete e a cortada. No seu entendimento as técnicas devem ser distinguidas entre as fases de jogo de ataque e defesa. Para ele o voleibol possui um apelo a execução técnica que o distingue de outros esportes. Ao jogador, só é permitido um toque na bola para mantê-la em suspensão, de modo que se não houver domínio da técnica não há possibilidade da realização do jogo.

Porque, quando eu jogava... quando eu comecei a jogar eu não tinha domínio da bola, sacava em mim, era ponto. E

no futebol, por mais que eu nunca treinasse, eu era melhor do que no vôlei, que eu treinava. Ai eu pensei: puxa, mas por que eu sou ruim? Ai eu, compreendi, vi os técnicos falando: - Vocês têm que dominar a parte técnica senão vocês não vão jogar. A bola tem que estar sempre em suspensão. É um contato só. No futebol não, por mais que eu erre aquele contato, eu posso dar outros três, quatro, para poder consertar o que eu fiz, no vôlei não, errei uma vez não tem volta (S4).

Em sua aula, S4 valorizou o ensino da cortada, com o propósito de alcançar um nível elevado de atenção e motivação dos alunos. A partir desta percepção ele estabeleceu a sequência de progressão dos conteúdos, na qual a cortada foi contemplada prioritariamente em todas as atividades propostas.

Igualmente, S5 prioriza os conteúdos técnicos do voleibol para a iniciação esportiva, apontando para a necessidade de todos os “fundamentos” estarem bem treinados nos aprendizes, para que o jogo pudesse ser realizado. Na sua aula, privilegiou o ensino do “toque”, gesto que considera mais importante para o jogo de voleibol e o ponto de partida numa progressão de conteúdos de ensino, ao mesmo tempo que acredita ser de mais fácil execução e aprendizagem para os alunos.

Questionado a respeito da ordem dos conteúdos que estabeleceu, S5 afirma que não refletiu profundamente a respeito da progressão dos mesmos, mas confia que sua experiência de vários anos, como praticante e de observador de outros treinadores e professores a ensinar, lhe permitiu estabelecer uma sequência a medida que as circunstâncias de uma aula o exigisse. Dois pontos são importantes em sua sequência de ensino, aprender a técnica primordialmente e exaustivamente para ser aplicada em jogo.

De modo geral, todos os sujeitos investigados acreditam que no ensino dos esportes, os conteúdos motores ou habilidades básicas devem ser enfatizados e priorizados em relação aos demais conteúdos. As referências que cada um deles utilizou para selecionar este conjunto de conhecimentos e priorizá-los em relação aos demais são, nomeadamente, a experiência de prática pessoal; o prazer e satisfação pessoal na realização do fundamento

técnico; a facilidade pessoal em realizar determinado gesto motor; a característica particular de cada esporte e seu apelo a técnica (no caso do voleibol); a observação de seus treinadores a ensinar; a criação de alguma base motora; a importância de algum fundamento para a obtenção de objetivos táticos do jogo, a satisfação e facilidade de execução.

## DISCUSSÃO

### As crenças a respeito do conhecimento pedagógico

Na análise das crenças dos sujeitos deste estudo, deve-se reconhecer a complexidade das variáveis internas que interferem no processo de construção da identidade, assim como o caráter aleatório e circunstancial na qual as experiências sociais surgiram. Assim, este estudo limita-se a análise de momentos marcantes dos percursos dos investigados, com base nas percepções pessoais ou memórias que possuem das experiências vividas. Não reproduz com exatidão, portanto, todo o percurso destes sujeitos. A criação de uma situação de aula simulada, utilizada na metodologia desta pesquisa, ao invés de uma situação real de aula com crianças, pode ter se constituído igualmente em um elemento limitador deste estudo. Por outro lado, esta situação pode ter contribuído para diminuir o nível de insegurança destes sujeitos para a sua intervenção pedagógica, ao saberem que suas crenças sobre o ensino seriam exibidas somente diante de amigos e pares. Deve-se destacar que eles estavam em início do curso e nunca tiveram experiência de ensino no papel de professor.

Nestas circunstâncias, verificou-se que a participação e as experiências dos sujeitos em contexto esportivo contribuíram para o desenvolvimento de suas crenças a respeito do ensino dos esportes. Ao longo dos anos, situações de aprendizagem vivenciadas por estes universitários foram sendo memorizadas, gerando um repertório de crenças e a criação de rotinas de ensino. Segundo Calderhead (1988), estes repertórios são compostos por um tipo de conhecimento processual que permite ao professor criar “protótipos” ou modelos de ação que auxiliam na identificação de situações

problemáticas de ensino e aprendizagem, bem como na resolução desses problemas.

Desde a infância, as pessoas participam de atividades em contextos escolares e em práticas esportivas sistemáticas, adquirindo experiências dentro de uma cultura do ensino ou do treino esportivo e, que acaba por torná-las professores ou treinadores esportivos. Estas experiências, associadas a um processo de reflexão permitem que professores e treinadores esportivos desenvolvam um entendimento sobre o ensinar, muito antes de tornarem-se adultos, constituindo desse modo, um processo de aprendizagem profissional informal ou incidental, denominado metáfora da participação (MALLETT et al., 2009; SFARD, 1998; TRUDEL; GILBERT, 2006).

Para Figueiredo (2008), este tipo de experiência é denominado de “experiência sociocorporal”, ao considerar que as experiências corporais também se constituem socialmente na construção da identidade do professor de Educação Física. Em estudo qualitativo realizado com 28 estudantes de graduação, a autora verificou que as experiências de prática esportiva obtidas no ensino médio e fundamental, influenciaram fortemente a prática pedagógica destes sujeitos, de modo que algumas crenças prévias sobre o ensino não foram alteradas ao longo da formação inicial. Para os sujeitos, aprender a jogar parece ter sido mais significativo do que aprender o esporte enquanto conteúdo curricular a ser ensinando. Por outro lado, as experiências de prática corporal no esporte foram determinantes somente para 16 dos investigados escolherem cursar Educação Física.

Através de estudo de caso qualitativo Gariglio (2011), investigou igualmente, as “experiências sociocorporais” ou experiência de prática pessoal no esporte de um professor de Educação Física e as implicações nas suas crenças de prática docente escolar. Os resultados mostraram que muitas das crenças obtidas antes da formação inicial se mantiveram estáveis ao longo do curso, sendo difíceis de serem alteradas. Verificou-se que as rotinas de ensino utilizadas pelo professor, bem como as formas de organização dos alunos e das atividades, inclusive com controle rigoroso de tempo e ênfase na prática de gestos técnicos do esporte,

mostraram-se semelhantes àquelas vivenciadas no contexto de prática esportiva pessoal. Ainda, a trajetória esportiva do sujeito foi determinante para que ele escolhesse a Educação Física como campo de atuação profissional.

De fato, muitas experiências permitem que as pessoas desenvolvam percepções ou crenças sobre sua própria capacidade de ação. Para Bandura et al. (2008), estas crenças podem ser identificadas como crenças de autoeficácia e são criadas a partir de quatro fontes principais: A *experiência de domínio*, quando as pessoas agem de acordo com as interpretações de resultados (positivos ou negativos) de suas próprias ações ou tarefas realizadas, fazendo surgir percepções de capacidades para atuar em atividades subsequentes. A *experiência vicária*, que consiste na observação de algumas características de pessoas ou modelos pessoais que julgam importantes ou significativos para serem imitados. A exposição formal ou informal a um modelo, que pode modelar, inibir ou instigar a adoção ou imitação de atributos. O autor cita ainda as experiências de *persuasão social*, que ocorrem quando pessoas ou um modelo com capacidade de influenciar e persuadir, emite julgamentos sobre um indivíduo. A quarta e última fonte de crenças de autoeficácia está relacionada à interferência do nível de ansiedade de uma pessoa sobre a tarefa a realizar ou seu *estado somático e emocional*.

Particularmente neste estudo que se realiza, os sujeitos (S1, S2, S3, S5), indicaram que as principais fontes de referência foram observação de seus professores e treinadores a ensinar, observação das aprendizagens dos colegas e as lembranças de suas próprias situações de aprendizagem de prática pessoal enquanto jovem aprendiz, especificando inclusive, as situações ou episódios que serviram de fontes para estas crenças. Pode-se interpretar que as crenças destes universitários investigados foram obtidas a partir das *experiências de domínio*, *experiência vicariante* e, muito provavelmente por *experiências de persuasão social*, ligadas ao fenômeno da modelação de Albert Bandura.

A aprendizagem nesta perspectiva sugere que a maioria dos comportamentos e pensamentos das pessoas decorre de um processo deliberado de imitação de outros

indivíduos, tidos como modelos ou exemplos para o observador. Na modelação, as pessoas mais prestigiadas, bem sucedidas, pessoas mais velhas, pessoas do mesmo sexo, pessoas com afinidades e ligações afetivas, parecem exercer influência sobre outras, que tendem a imitá-las. Isto gera alguma expectativa intrínseca de recompensas na ação deliberada de imitar (BANDURA et al., 2008).

De modo geral, o professor ou treinador ao se defrontar com situações problemáticas de ensino ou treino, relembra de outras situações de ensino vivenciadas e guardadas na memória, passando a imitar ou reproduzir deliberadamente as ações e rotinas de treino de pessoas modelo, na maioria das vezes seus próprios professores (CUSHION, 2013). O recurso a imitação tem sido utilizado em grande parte por profissionais em início de carreira (LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; RAMOS et al., 2011).

Investigações sobre o processo de aprendizagem profissional de treinadores no contexto internacional e em várias modalidades esportivas, têm igualmente destacado a importância da observação de treinadores mais experientes e a experiência de prática pessoal, na constituição dos conhecimentos para ensinar (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; STEPHENSON; JOWETT, 2009; RAMOS et al., 2011, RAMOS, BRASIL; GODA, 2012). Neste sentido, Wright, Trudel e Culver (2007), Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007), Gilbert e Trudel (2004) sugerem que a aprendizagem a partir de bons modelos deve ser alvo de ponderações em favor de um processo de formação de treinadores esportivos para crianças e jovens.

A reprodução ou imitação de procedimentos pedagógicos não deve ser entendida como uma ação pedagógica inconsciente e desqualificada representando o produto de um condicionamento passivo de aprendizagem. A aprendizagem por modelação, por outro lado, sugere que os indivíduos são “agentes” que se auto-organizam, são autorregulados e auto reflexivos, permitindo-lhes a realização de julgamentos de suas capacidades e das circunstâncias ambientais, para agir de modo adequado e alcançar resultados desejados (BANDURA et al., 2008).

Nesta perspectiva, verificou-se que os sujeitos investigados neste estudo demonstraram possuir um repertório de crenças sobre o ensino, evocadas espontaneamente a medida que se defrontavam com as situações de ensino e aprendizagem de aula. Ao serem indagados a respeito das diferenças (quantidade, qualidade), entre os conteúdos descritos no planejamento e os ensinados em aula, os argumentos dos sujeitos deste estudo foram: “[...] as lembranças das experiências vêm quando estou na prática, quando se está ali às lembranças vêm [...]” (S3). Esta informação evidencia a característica contextualizada do conhecimento ou crenças que possuem; a importância da recriação de ambientes para desencadear o processo de recordação das experiências úteis; o potencial mediador e autoregulatório dos sujeitos, para selecionar as tarefas mais adequadas em função do repertório que possuem.

Na análise dos repertórios das crenças dos sujeitos, destaca-se a ênfase no ensino dos aspectos motores ou das técnicas dos esportes, bem como o entendimento de que as tarefas analíticas são as mais adequadas para se promover a iniciação esportiva nos seus níveis mais elementares.

Estudos de Kulinna et al. (2009), Sofo et al. (2012), utilizando roteiro de entrevista semi-estruturada e escala de atitude com universitários de Educação Física, evidenciaram igualmente que estes estudantes ingressam nos programas de formação inicial com as crenças de que as habilidades motoras devem ser os objetivos principais para o ensino e este tipo de conteúdo deve ser enfatizado pelo professor nas aulas de Educação Física.

A perspectiva centrada no ensino das habilidades básicas do esporte é ainda muito comum no treinamento desportivo e no meio educacional (COSTA; NASCIMENTO, 2004), tendo os profissionais da área se apoiado nos conceitos da corrente comportamentalista da Psicologia e nos procedimentos analíticos, para elaborar estruturas de ensino que simplifiquem o processo de aprendizagem esportiva (GRECO, 2001; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006).

A influência das correntes cognitivistas e construtivistas tem sugerido que a abordagem centrada nas habilidades do jogo tem provocado

alguma falta de motivação ao aprendiz na realização das tarefas de aula, incapacidade das crianças de compreender a dinâmica interna do jogo ou do esporte, atribuindo pouco sentido a sua prática motora e, dificuldade de utilização da técnica aprendida em situações reais de jogo (HOPPER, 2002; KIRK; MACPHAIL, 2002). Contudo, deve-se ressaltar que as pesquisas não comprovaram a superioridade de uma abordagem sobre a outra (GRAÇA; MESQUITA, 2007; TURNER; MARTINEK, 1999).

Neste estudo, os sujeitos demonstraram igualmente preocupações com a motivação dos alunos e o nível de engajamento nas atividades. Para resolver estas situações de motivação, cada sujeito interferiu de um modo diferente. Por exemplo, no caso de S4 (voleibol), foi utilizada tarefas de combinação de duas habilidades técnicas de ataque com este propósito; S3 (basquetebol) utilizou tarefas sintéticas como forma de diversão; ainda, todos reconhecem o potencial de motivação das atividades globais (jogo formal), apesar de serem utilizadas somente ao final das aulas e, como forma de exercitação das habilidades técnicas e de recompensa. Embora estes sujeitos investigados reconheçam o potencial das atividades global e sintética como forma de diversão, eles acreditam que as tarefas sintéticas são mais adequadas ao treinamento e menos ao ensino.

## CONCLUSÃO

Os dados mostram que todos os sujeitos participantes deste estudo possuem experiência de prática pessoal no esporte. Estas experiências prévias parecem ter contribuído para a criação de um conjunto de crenças sobre o ensino, interpretadas neste estudo como sendo *crenças de autoeficácia*. Estas crenças parecem fornecer alguma segurança e confiança para atuar no papel de professor. Particularmente, acredita-se que estas crenças contribuíram para que estes sujeitos se candidatassem e participassem do estudo.

As crenças mobilizadas pelos sujeitos neste estudo são provenientes das experiências obtidas na infância, principalmente na observação dos seus professores ou treinadores esportivos a ensinar, na observação de seus

pares em situação de aprendizagem e experiências de suas próprias situações de aprendizagem. Isto aponta para a necessidade dos professores formadores de criarem alternativas de aprendizagem profissional que se assemelhem a estas situações e despertem a reflexão sobre suas próprias crenças.

As crenças dos sujeitos podem ser denominadas também de conhecimento processual ou condicional, que se constituem na prática do ensino. A criação de situações de ensino, com alguma semelhança contextual às experiências já vivenciadas, parece desencadear um processo de recordação deste conhecimento prévio. É importante, portanto que o professor formador busque alternativas de identificação deste conhecimento prévio com os próprios universitários, criando conjuntamente estratégias adequadas de reconstrução desses conhecimentos.

Com relação aos conteúdos e a estrutura curricular, verificou-se que os sujeitos possuem conhecimentos a respeito dos conteúdos para o ensino dos esportes e estabelecem uma sequência de progressão pedagógica que prioriza as habilidades motoras ou a técnica esportiva.

Os sujeitos possuem um repertório de atividades ou tarefas de aprendizagem que se enquadram nos conceitos de tarefas analíticas, sintéticas e globais, indicando por sua vez, que as tarefas do tipo analíticas são as formas mais elementares para a aprendizagem esportiva, não reconhecendo as tarefas sintéticas como recursos a iniciação esportiva, mas ao nível do treinamento de um esporte.

Para o professor formador, estas conclusões implicam em questões pedagógicas importantes, como por exemplo, na definição das estratégias que devem ser utilizadas para direcionar estes conhecimentos prévios em favor do processo de reconstrução das experiências e da incorporação de novos conhecimentos formais, particularmente quanto aos procedimentos e modelos de ensino dos esportes contemplados na literatura.

Seguindo uma perspectiva cognitivista de aprendizagem profissional do professor, O'Sullivan (2005), sugere a adoção de algumas estratégias em programas de formação com o intuito de transformar e valorizar as crenças de universitários: 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 as desenvolvidas por um 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.

Por outro lado, é necessário criar condições para interpretações mais aprofundadas deste fenômeno, balizadas por perspectivas teóricas e de paradigmas de pesquisa, igualmente consistentes da literatura e que expliquem convenientemente o processo de aprendizagem do professor, abrindo assim linhas coerentes de investigação.

Os resultados mais recentes de pesquisas a respeito da formação têm vindo a valorizar o processo de aprendizagem profissional informal e as circunstâncias nas quais eles tem ocorrido. No contexto da Educação Física e esportes, a experiência pessoal de prática e a observação, interpretadas neste estudo respectivamente, como experiência de domínio e vicária, parecem converter o processo de modelação e das crenças de autoeficácia em elementos essenciais para a compreensão das crenças ou conhecimentos prévios dos professores em formação.

As investigações a respeito das experiências vicárias e crenças de autoeficácia com professores de Educação Física são ainda recentes, e a teoria social cognitiva parece ser um direcionamento de investigação consistente para se decifrar com profundidade e detalhes as experiências pessoais e profissionais de professores durante os seus processos de formação. Abrindo inclusive, possibilidade de realização de estudos longitudinais para se acompanhar o processo de reconstrução das crenças iniciais e das experiências de prática profissional obtidas ao longo do curso de graduação.

---

**PHYSICAL EDUCATION STUDENT-TEACHERS' BELIEFS ABOUT SPORTS TEACHING**
**ABSTRACT**

The main objective is to analyze undergraduate Physical Education students' beliefs or prior knowledge with regard to sports teaching when entering university. Descriptive-interpretative qualitative methodological research procedures were adopted. Five undergraduate Physical Education students from a public university were investigated. The instruments used were: semi-structured interview, systematic observation and memory stimulation procedures. Content analysis technique and the classes of analysis were determined *a priori*. It was verified that the subjects investigated believe motor contents or basic sport skills must be emphasized in the sport initiation process. The personal practice experience and the observation were the sources for structuring their classes. The subjects have a pedagogical knowledge about sports teaching obtained from a modeling process.

**Keywords:** Physical Education. Sport. Teaching.

---

**REFERÊNCIAS**

- ALVES, F. C. A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 36, n. 1-2-3, p. 77-87, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O **método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira- Thompson Learning, 2004.
- AMADE-ESCOT, C. Student learning within the didactic tradition. In: KIRK, D.; MacDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Ed.). **Handbook of physical education**, London: SAGE Publications Ltd., 2006. p. 347-366.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.; COSTA, A. E. B.; OLAZ, F.; IGLESIAS, F.; PAJARES, F. **Teoria social cognitiva**: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 673-708.
- CALDERHEAD, J. The development of knowledge structures in learning to teach. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Teachers' professional learning**. London: Falmer Press, 1988. p. 51-64.
- 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: WITTRICK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296.
- COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, jul./dez., 2004.
- CUSHION, C. J. Applying game centered approaches in coaching: a critical analysis of the 'dilemmas of practice' impacting change. **Sports Coaching Review**, Loughborough, v. 2, n. 1, p. 61-76, 2013.
- CUSHION C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. **Quest**, Illinois, v. 55, n. 3, 2003.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.
- GARIGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2011.
- GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Role of the coach: how model youth team sport coaches frame their roles. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 18, Champaign, p. 21-43, 2004.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa Ciência do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, out. 2007.
- GRECO, P. J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.). **Temas atuais em Educação Física e Esportes VI**. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 48-72.
- GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.
-

- HENRIQUE, J.; FREITAS, R. C. Crenças e valores de licenciados de Educação Física: análise transversal face as orientações de valores dos professores formadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2009. p. 1-12.
- HOPPER, T. Teaching games for understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 73, n. 7, p. 44-48, 2002.
- KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, Berkeley, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.
- KIRK, D.; MacPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 3, p. 177-192, mar. 2002.
- KULINNA, P. H.; SCRABIS-FLETCHER, K.; KODISH, S.; PHILIPS, S.; SILVERMAN, S. A decade of research literature in physical education pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 28, n. 1, p. 119-140, 2009.
- LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 21, p. 191-209, 2007.
- MALLETT, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 325-334, 2009.
- 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.
- MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre - RS, Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003.
- O'SULLIVAN, M. Beliefs of teachers and teacher candidates: implications for teacher education. In: COSTA, M. C.; CLOES, M.; GONZALES, M. (Ed.). **The art and science of teaching in physical education and sport**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-UTL, 2005. p. 149-164.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Berkeley, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- 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**, Geelong, v. 2, n. 1, p. 33-50, 2011.
- RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 431-442, 2012.
- RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 37-49, 2006.
- RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V.; SILVA, R. A aprendizagem profissional – as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, no. 2, p. 280-291, 2011.
- 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.
- RINK, J. **Teaching physical education for learning**. St. Louis: Mosby, 1993.
- ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização em mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.
- SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, Washington, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.
- 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.
- 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.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Research methods in physical activity**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 1990.
- TICÓ-CAMÍ, J. Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicación al baloncesto. In: IBÁÑEZ-GODOY, S.; MACÍAS-GARCÍA, M. (Ed.). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2002. p. 87-110.
- TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and coach education. In: KIRK, D.; MacDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Ed.). **The 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.
- TSANGARIDOU, N. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Worcester, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

TURNER, A.; MARTINEK, T. An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge and game play. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Reston, v. 70, n. 3, p. 286-296, 1999.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 12, n. 3, p. 127-144, 2007.

Recebido em 20/12/2013

Revisado em 25/04/2014

Aceito em 10/06/2014

---

**Endereço para correspondência:** Valmor Ramos. Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Rua Pascoal Simone, 358, CEP: 88080-350, Coqueiros, Florianópolis-SC, Brasil. E-mail: valmor.ramos@udesc.br