



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE - CEFID
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CONSTRUÇÃO DAS
CRENÇAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE
FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LEONARDO RISTOW

FLORIANÓPOLIS, 2018

LEONARDO RISTOW

**EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CONTRUÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE
FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH, do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Valmor Ramos

**FLORIANÓPOLIS
2018**

Ficha de identificação elaborada pelo autor.

Ristow, Leonardo

Experiências pessoais na construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores de Educação Física / Leonardo Ristow ; Orientador, Valmor Ramos – Florianópolis, 2018. 147p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Futuros professores. 3. Experiências. 4. Crenças. 5. Ensino. I. Ramos, Valmor. II. Universidade Estadual de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. III. Título.

LEONARDO RISTOW

**EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CONTRUÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH, do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____

Prof. Dr. Joris Pazin
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____

Prof. Dra. Suzana Matheus Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____

Prof. Dr. João Derli de Souza Santos
Centro Universitário de Brusque UNIFEBS

Suplente: _____

Profa. Dra. Viviane Duek
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Florianópolis, 31 de julho de 2018.

À todos aquelas que de alguma maneira
participaram desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Valmor Ramos, agradeço pela oportunidade e pelos ensinamentos. Que durante esse período foi fundamental para minha formação acadêmica e profissional, mas também teve grande influência à minha vida pessoal. Professor, muito obrigado!

À minha esposa, Mariana, que nunca mediu esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos. Você faz parte do que sou hoje. Eu te amo!

Ao meu filho, Gustavo, por ser essa criança maravilhosa e na altura dos seus três anos compreender as ausências do papai. Você foi meu estímulo a buscar a evolução profissional, te amo!

Aos meus pais, Silvia e Beto, por todo o carinho e dedicação. Obrigado por tudo, amo vocês.

Aos meus sogros, Nice e Vilson, pelo suporte dado no dia-a-dia.

Aos colegas do Lapef, pelo conhecimento compartilhado e ajuda na realização das tarefas “pesadas” desse trabalho. Muito obrigado, pessoal!

Ao professor João Derli, responsável pelo meu ingresso no Ensino Superior e por me incentivar à busca de novos conhecimentos.

Aos professores Susana e Joris, membros da banca examinadora, pelas considerações durante a qualificação e a defesa, que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Agradeço ao departamento de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, pela oportunidade de participar de uma instituição tão competente e eficaz naquilo que faz.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as implicações das experiências pessoais à construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores de Educação Física. Para tanto, foram identificadas as experiências de prática pessoal que contribuíram para a aprendizagem sobre a prática docente dos futuros professores de Educação Física. Foram verificadas as crenças sobre a prática docente dos futuros professores de Educação Física referentes à organização dos conteúdos, do contexto e das relações sociais; por fim, foram descritos os contextos e as situações de aprendizagem profissional na construção das crenças sobre a prática docente dos futuros professores de Educação Física. Empregaram-se procedimentos de estudo de casos múltiplos de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, em dois momentos durante a graduação, aplicados em 4 futuros professores do curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior comunitária do Estado de Santa Catarina, selecionados a partir de um questionário de caracterização individual. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que consiste nos seguintes procedimentos: transcrições das entrevistas, descrição de cada caso individualmente, cruzamento e confronto das informações de todos os casos propostos. Os resultados mostram que as experiências pessoais ao longo da infância e da adolescência foram essenciais para a escolha do curso de Educação Física, por parte dos sujeitos. Referente às crenças e suas respectivas fontes, os futuros professores já ingressam no curso de formação com crenças a respeito do ensino pré-estabelecidas e durante o curso de graduação só modificam através de experiências diretas de ensino, experiência de prática corporal, observação de professores, orientação de professores e experiências de relacionamento. De acordo com cada dimensão analisada, os futuros professores apresentaram fontes diferentes para cada uma. Na dimensão instrução, os sujeitos relataram que experiências de prática motora e a observação de professores modelos foram as principais fontes de aprendizagem para os procedimentos de instrução. Na dimensão gestão, foi relatado que a persuasão social de professores e colegas foi a principal fonte de aprendizagem para a realização dos procedimentos de organização das matérias e dos alunos. Já na dimensão clima social, as experiências de relacionamentos ao longo da vida com familiares, professores e colegas foram situações de aprendizado a respeito dos procedimentos de relação interpessoal. As experiências prévias de prática motora e observações na escola e as situações proporcionadas durante o curso de graduação foram fundamentais para o desenvolvimento da crença sobre a prática docente. Os principais contextos de aprendizagem foram: o esportivo, o escolar, o familiar, as disciplinas práticas na graduação, e o estágio obrigatório.

Palavra-chave: Educação Física. Futuros professores. Experiências. Crenças. Ensino.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the implications of personal experiences for the construction of beliefs about the teaching practice of future Physical Education teachers. For that, the experiences of personal practice that contributed to the learning about the teaching practice of the future teachers of Physical Education were identified. The beliefs about the teaching practice of future Physical Education teachers regarding the organization of contents, context and social relations were verified; Finally, the contexts and situations of professional learning in the construction of the beliefs about the teaching practice of the future teachers of Physical Education were described. Multiple case study procedures of qualitative approach were employed. The data were obtained through semi-structured interviews, in two moments during graduation, applied in 4 future teachers of the licenciatura course in Physical Education of a Community Higher Education Institution of the State of Santa Catarina, selected from an individual characterization questionnaire. For data analysis, the content analysis technique was used, consisting of the following procedures: interview transcripts, description of each individual case, crossing and comparison of the information of all the proposed cases. The results show that personal experiences throughout childhood and adolescence were essential for the choice of the course of Physical Education, by the subjects. Regarding beliefs and their respective sources, future teachers already enter the training course with pre-established beliefs about teaching and during the undergraduate course only modify through direct teaching experiences, experience of corporal practice, observation of teachers, teacher orientation and relationship experiences. According to each analyzed dimension, future teachers presented different sources for each one. In the instructional dimension, the subjects reported that motor practice experiences and the observation of model teachers were the main sources of learning for instructional procedures. In the management dimension, it was reported that the social persuasion of teachers and colleagues was the main source of learning for the organization of the materials and students. In the social climate dimension, the experiences of lifelong relationships with family, teachers and colleagues were learning situations regarding interpersonal relationship procedures. The previous experiences of motor practice and observations in the school and the situations provided during the undergraduate course were fundamental for the development of the belief about the teaching practice. The main learning contexts were: the sports, the school, the family, the practical subjects in the graduation, and the obligatory stage.

Key words: Physical Education. Pre-service teachers. Experiences. Beliefs. Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferentes conceitos de crenças.....	26
Tabela 2 – Referências e títulos dos artigos de revisão.....	41
Tabela 3 – Levantamento dos estudos das crenças dos professores na Educação Física.....	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema de crenças.....	31
Figura 2 – Métodos de investigação no Pensamento do Professor.....	53
Figura 3 - Dimensões de prática docente e respectivas fontes.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 PROBLEMÁTICA	18
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	19
1.2.1 Objetivo geral.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 JUSTIFICATIVA	19
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	22
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	22
1.6 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1 DEFININDO AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS PROFESSORES	26
2.2 CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS.....	34
2.3 PESQUISAS SOBRE AS CRENÇAS DOS PROFESSORES	41
2.4 ESTUDOS DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE FUTUROS PROFESSORES.....	45
3 MÉTODO	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	51
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	52
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	53
3.2.1 Questionário de caracterização individual.....	54
3.2.2 Entrevista semiestruturada (ES).....	54
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	56
3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	57
4 RESULTADOS	59
4.1 BIOGRAFIA.....	59

4.1.1 a biografia do futuro professor 1	59
4.1.2 a biografia do futuro professor 2	61
4.1.3 a biografia do futuro professor 3	63
4.1.4 a biografia do futuro professor 4	64
4.2 AS CRENÇAS PRÉ DOCÊNCIA DOS FUTUROS PROFESSORES.....	66
4.2.1 As crenças pré-docência sobre instrução	67
4.2.2 As crenças pré-docência sobre gestão.	73
4.2.3 As crenças pré-docência sobre clima relacional.....	77
4.3 AS CRENÇAS PÓS-DOCÊNCIA DOS FUTUROS PROFESSORES.....	84
4.3.1 As crenças pós-docência sobre instrução	84
4.3.2 As crenças pós-docência sobre gestão	92
4.3.3 As crenças pós-docência sobre clima relacional.....	95
5 DISCUSSÃO.....	103
6 CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	131
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS.....	133
APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – BIOGRAFIA	134
APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - EXPERIÊNCIAS DOCENTE	136
APÊNDICE V – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA E PESQUISA	138
APÊNDICE VI - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	143
APÊNDICE VII – QUADRO SÍNTESE DAS CRENÇAS A RESPEITO DA PRÁTICA DOCENTE E AS RESPECTIVAS SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.....	144

1 INTRODUÇÃO

Crenças dos professores representam entendimento pessoal sobre algo ou uma situação, e são baseadas em avaliações particulares do indivíduo, não havendo a necessidade de uma comprovação científica, inseridas dentro do modelo de investigação do “Pensamento e Ação do Professor” de Clark e Peterson (1986), que tem como objetivo compreender os processos cognitivos dos professores na sua prática docente. Essa linha de investigação se importa menos com o comportamento quando comparada à teoria behaviorista, e desse modo tenta superar as limitações de investigar o processo-produto, assumindo a importância e o valor de investigar as experiências e convicções pessoais, como também as histórias de vida dos professores. Estudos sobre o pensamento do professor contemplam três grandes dimensões: (a) Teorias implícitas, concepções e crenças dos professores; (b) decisões e pensamentos pré e pós-interativos e (c) pensamentos e decisões interativas. Destas, a crença dos professores serve de base para as outras, influenciando os demais processos (CLARK; PETERSON, 1986; PAJARES, 1992; JANUARIO, 1996).

As crenças são consideradas um fator determinante para a sua prática, partindo do pressuposto de que as mudanças nas práticas pedagógicas somente ocorrerão em decorrência de mudanças em suas próprias crenças. Segundo Januário (1996), representam convicções pessoais que os professores defendem e que são carregadas à prática docente, incluindo teorias pedagógicas, representações de sucesso educativo, conhecimento sobre o ensino, fatores que integram o repertório didático-pedagógico do professor. Para tanto, nos últimos anos, as pesquisas dentro desta linha de investigação, segundo Fives e Buehl (2012), têm se direcionado a compreender como as crenças se desenvolvem e quais as suas funções na prática docente, assim como para Ramos et al. (2011), tem despertado o interesse de pesquisadores ligados aos professores em formação ou no início da carreira, em especial, sobre a influência que suas crenças pessoais e experiências vividas tem no processo de aquisição do conhecimento.

Em uma perspectiva construtivista, de que um conhecimento só pode ser desenvolvido sobre um conhecimento prévio ou uma crença, a atividade pedagógica do professor só será alterada caso sua crença também alterar, pois são elas que determinam suas ações (SKOOT, 2015). Antes de entrarem em um programa de formação, estima-se que os futuros professores já tenham vivenciado as aulas por aproximadamente 13.000 horas, influenciando muito sobre as suas crenças sobre o ensino, ou seja, os professores em formação, ingressam no ensino superior com uma ideia formada sobre como eles acreditam que se deva ministrar uma aula, e

desse modo, tornando-as muito difíceis de alterar ao longo do programa de formação. Com as crenças formadas, previamente, por experiências significativas ao longo da vida, o futuro professor seleciona o que lhe é de interesse durante a graduação, de maneira que influenciam a forma como estes interpretam novas experiências e aprendizagens profissionais, aceitando as práticas que complementavam as suas crenças e descartando as práticas que não lhe ajustava (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992; TSANGARIDOU, 2006).

Uma questão importante para os professores formadores e cursos de graduação em Educação Física, é compreender a utilidade destes conhecimentos prévios e saber usá-los em benefício da formação docente, já que elas são obtidas de experiências sociais e educacionais. Desse modo representam a compreensão pessoal sobre verdades profissionais, que geralmente determinam as decisões e ações de ensino dos professores (PAJARES, 1992; O'SULLIVAN, 2005; SKOTT, 2015).

A sugestão é que sejam realizados estudos de caráter longitudinal e de abordagem qualitativa, para que os desenvolvimentos das crenças sejam identificados ao longo do tempo, principalmente durante o processo de formação do professor. Além disso, também se sugere que sejam utilizados dois ou mais instrumentos de coleta de dados, para um maior aprofundamento na complexidade do tema (LEVIN, 2015). A partir de um levantamento preliminar dos estudos específicos da área da Educação Física, que tem as crenças como objeto de investigação, utilizam predominantemente abordagens de pesquisa do tipo qualitativa, implementando um ou mais procedimentos metodológicos, mas principalmente utilizando instrumentos como entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas, observações e estimulação de memória. Essas pesquisas têm investigado futuros professores e professores recém-formados com interesse em diferentes tipos de crenças, sobre o ensino (MATANIN; COLLIER, 2003; TSANGARIDOU, 2008, BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RAMOS et al., 2014; TANNEHILL; MACPHAIL, 2014), sobre os propósitos (RANDALL; MAEDA, 2010, PHILPOT; SMITH, 2011), sobre aprender a ensinar (BANVILLE, 2015; CHRÓININ; O'SULLIVAN, 2016). Como resultado, estes estudos têm apontado que experiências vividas na escola criaram crenças que influenciaram nas escolhas dos graduandos durante o processo de formação, dando direcionamento no próprio desenvolvimento da aprendizagem profissional.

1.1 PROBLEMÁTICA

Desse modo, percebe-se que as experiências pessoais dos futuros professores têm demonstrado terem uma grande influência no desenvolvimento de crenças sobre o ensino da

Educação Física e também no modo em que estes atuam, destacando a importância de entender como elas se desenvolvem durante o processo de formação do futuro professor nos cursos de graduação, identificar como essas crenças agem nas suas decisões e ações de ensino, como também, atuam na construção do próprio conhecimento. Para tanto, propõe-se o seguinte questionamento: *Quais experiências pessoais influenciam na construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores de Educação Física?*

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as implicações das experiências pessoais à construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores de Educação Física.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) descrever o contexto e as situações de aprendizagem profissional na construção das crenças sobre a prática docente dos futuros professores de Educação Física;
- b) identificar as fontes que contribuíram para a aprendizagem sobre a prática docente dos futuros professores de Educação Física;
- c) verificar as crenças sobre a prática docente dos futuros professores de Educação Física referentes a instrução, gestão e clima social.

1.3 JUSTIFICATIVA

Ao ingressarem nos cursos de graduação, os futuros professores já tiveram experiências dentro do contexto de aula, seja praticando os conteúdos, observando o professor e outros tipos de experiências que, desse modo, os futuros professores criam crenças sobre ensinar determinada disciplina. Com as crenças formadas previamente, o professor em formação “filtra” o que lhe é de interesse durante a graduação, ou seja, seleciona o que ele acredita ser importante para a sua prática e descarta o que não acredita ter importância, influenciando na orientação de suas escolhas, escolhendo o que ele acredita ser importante na sua formação e no modo em que ele interpreta as novas experiências (PAJARES, 1992; TSANGARIDOU, 2006; FIVES; BUEHL, 2012).

Para tanto, nos últimos anos vêm se destacando pesquisas sobre a influência que as crenças pessoais e experiências vividas, do professor em formação, têm na sua prática pedagógica, considerando a perspectiva construtivista de que um novo conhecimento só é construído sobre crenças já instituídas, alguns autores sugerem a investigação sobre o processo de construção e/ou mudança dessas crenças (PAJARES, 1992; SKOTT, 2015). Para Levin (2015), a investigação das crenças prévias dos futuros professores consiste em investigar, entre outros aspectos, suas fontes e seu processo de desenvolvimento durante o curso de graduação. É nesse momento, segundo Bandura (1997), que se constitui uma fase importante para se investigar estas crenças, devido às possibilidades de mudanças e alterações na aprendizagem profissional, principalmente nas primeiras etapas da formação. Para isso, sugere-se que sejam realizados estudos longitudinais de abordagem qualitativa durante os cursos de graduação, para que sejam identificadas as mudanças e/ou o desenvolvimento das crenças (O’SULLIVAN, 2005; LEVIN, 2015).

Vale destacar os trabalhos realizados pelo Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina, que vem desenvolvendo estudos sobre o profissional/professor de Educação Física referente à trajetória de vida, conhecimento, auto eficácia e crenças. Portanto, acredita-se que esse estudo possa avançar em questões metodológicas, quanto aos instrumentos utilizados e procedimentos realizados, aspectos contextuais e conceituais sobre as crenças dos professores, assim como suas experiências pessoais no desenvolvimento do papel do professor, além de direcionar futuros estudos.

Acredita-se que esse estudo irá contribuir socialmente, principalmente na formação de futuros professores de Educação Física, para que exista uma melhor formação profissional do professor. O’Sullivan (2003) sugere que é necessário que os professores de graduação conheçam as crenças dos seus alunos, para melhor orientá-los. Segundo Zabala (1997), o saber profissional está relacionado a três dimensões do conhecimento: procedimental, conceitual e atitudinal. Portanto, para exercer a sua função, o professor deve dominar procedimentos e habilidades que formam um saber fazer, deve compreender os conceitos que é de fundamental importância para a sua intervenção, no qual forma o saber sobre. Porém, essas duas dimensões não garantem uma prática pedagógica eficiente. É necessário, primeiramente, um saber ser, apresentando crenças e atitudes que constituem a dimensão atitudinal. (DOS SANTOS FREIRE; VERENGUER; DA COSTA REIS, 2009).

As crenças para Graber (2001), são consideradas como um elemento valioso que deve ser utilizado a fim de melhorar a qualidade dos cursos de graduação. Portanto, compreender a influência das experiências pessoais na construção das crenças sobre o ensino pode ser benéfico

para a educação de professores. Desta forma, acredita-se que este estudo contribua para uma visão mais detalhada para professores formadores, professores em formações e instituições de ensino superior, dos conhecimentos necessários sobre as crenças sobre o ensino dos futuros professores, identificando quais experiências influenciam na construção das crenças, como elas se desenvolvem e qual o papel elas têm na prática pedagógica dos futuros professores de Educação Física (TSANGARIDOU, 2006).

Para tanto, estudar as experiências pessoais na construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores poderá contribuir para: a) identificar as fontes das crenças dos futuros professores de modo que os professores dos cursos de graduação possam direcionar melhor suas estratégias de ensino; b) valorizar a importância das crenças pessoais sobre o ensino na formação de professores; c) sugerir, aos cursos de graduação, estratégias de ensino que promovam experiências significativas na formação dos futuros professores dentro das disciplinas e criando programas de extensão. d) direcionar, aos professores dos cursos de graduação, conhecimento sobre as crenças, possibilitando alinhamento dos objetivos do curso com os objetivos pessoais dos futuros professores, com o propósito de aumentar o engajamento do aluno para a formação; e) propor uma mudança conceitual para formação dos professores de Educação Física, tornando professores e acadêmicos mais reflexivos.

Destaca-se, também, as razões pessoais do pesquisador para o desenvolvimento desta pesquisa. Por ter sido atleta de natação na infância e juventude, percebeu que esta experiência desenvolveu crenças que o influenciaram na escolha de curso, nas decisões tomadas durante o curso e mais tarde influenciaram na sua prática enquanto professor e treinador de natação. Ao iniciar a carreira de professor do curso de graduação em Educação Física, percebeu que a heterogeneidade das turmas eram um fator que dificultava o ensino, já que cada universitário entrava ao curso com práticas e experiências diferentes, e assim, tinham rendimento diferente durante as aulas das disciplinas que ministrou, o que o motivou a buscar novos conhecimentos no campo da Pedagogia do Esporte, para aperfeiçoar a própria prática docente e contribuir na formação do futuro profissional de Educação Física. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (p. 32-33).

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Crenças: As crenças são construções mentais individuais, relativamente estáveis, obtidas a partir de experiências pessoais significativas sobre os padrões pessoais de pensamento do indivíduo, que refletem um entendimento tácito pessoal de verdades profissionais, que determinam grande parte das decisões e ações de ensino dos professores (PAJARES, 1992).

Crenças pedagógicas: São um conjunto de crenças que indicam o modo de cada professor para ensinar, as quais conduzem e determinam as suas práticas profissionais. Está relacionada aos objetivos de ensino do professor, por vezes denominadas de crenças pedagógicas ou crenças sobre as estratégias de ensino, também estão relacionadas ao que o professor acredita que deve ser privilegiado no ensino (NAVARRO, 2012).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Estudos sobre as crenças têm apresentado algumas limitações, conforme Levin (2015), têm se utilizado de diferentes conceitos sobre as crenças ou têm se realizado pesquisas sem especificar quais crenças foram o foco. Como também apresentam equívocos quando realizados sem contextualização das situações, nem descrição dos participantes. Por fim, algumas pesquisas nem sempre captam a fonte das crenças, a não ser que os pesquisadores façam perguntas que explorem mais os depoimentos dos futuros professores. Além do mais, Rokeach (1981) alerta, mesmo que uma pessoa diz que acredita em algo, ela pode estar representando ou não naquilo em que verdadeiramente acredita, por razões pessoais e sociais de constrangimento, pelas quais ela não se sente à vontade de expressar as suas crenças. Entretanto, o mesmo autor aponta que elas podem ser compreendidas através de “artifícios psicológicos disponíveis” de tudo o que o crente diz.

A fim de minimizar possíveis limitações, o presente estudo investigou as crenças sobre a prática docente de futuros professores de Educação Física de um Centro Universitário comunitário de Santa Catarina e suas fontes em dois momentos distintos durante o curso de graduação, através de entrevistas realizadas antes e depois dos acadêmicos terem passado por experiências docentes. Com base epistemológica interpretativista, na qual, segundo Bortoni-Ricardo (2008), tem o interesse no detalhamento de uma situação específica e entender fenômenos inseridos em um contexto, através de métodos e práticas da pesquisa qualitativa, que exploram as práticas sociais dos indivíduos e seus significados. Inserida nesse paradigma, está a linha de

investigação, denominada “Pensamento do professor” de Clark e Peterson (1986), que em uma de suas vertentes tem a finalidade de pesquisar a influência das experiências vividas e crenças sobre o ensino dos professores e acadêmicos e como fatores determinantes para as práticas dos mesmos. Mais especificamente, segundo Ramos et al (2011) está direcionada ao:

A
companhamento do processo de aquisição do conhecimento dos professores na formação inicial e início da carreira, especialmente, no que se refere à influência dos seus conhecimentos prévios, crenças pessoais e os efeitos de suas experiências pessoais de prática esportiva, para a construção do seu conhecimento para o ensino (p.10).

Mais precisamente, serão verificadas as crenças sobre o ensino da Educação Física referente a instrução, gestão e clima social, assim como as experiências pessoais que desenvolveram essas crenças. A partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 01/CNE/2002 e Resolução Nº 07/CNE/2004), a formação inicial em Educação Física foi dividida em duas: a Licenciatura, para habilitar profissionais no campo de intervenção do contexto escolar (Educação Infantil ao Ensino Médio); e o Bacharelado, para formar profissionais com a responsabilidade de atuar nos mais diversos contextos fora da escola.

Para a formação do professor de Educação Física, segundo a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, os cursos devem ter no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Dentro dessa carga horária, 400 (quatrocentas) horas são dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação, conforme o projeto de curso da instituição. Sendo este, um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, na qual o futuro professor vivencia situações de docência, que se caracteriza por uma atividade específica articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico, constituindo as experiências docentes dos futuros professores.

Foram investigados futuros professores de Educação Física que concluíram mais da metade do número de créditos exigidos do curso de Licenciatura, no momento em que estes atuam pela primeira vez como professores em situação real de ensino. Desse modo, foram verificadas as crenças de quatro futuros professores durante as experiências docente dentro do curso de graduação no ano de 2017.

1.6 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação atende às normas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 01/2014 para a elaboração de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), no “Modelo Monográfico”. Para tanto, nas dissertações elaboradas nesse formato, os elementos textuais são organizados de modo a abranger os objetivos e as necessidades do estudo, conforme o Manual de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da UDESC. Desta forma, os elementos textuais são organizados da seguinte maneira: a) Introdução; b) Revisão de Literatura; c) Método; d) Resultados; e) Discussões; f) Conclusão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O interesse nas crenças dos professores existe há aproximadamente 60 anos, vindo em uma evolução gradual, e nos últimos 20 anos têm se intensificado pesquisas neste tema, por este ser considerado o princípio explicativo da prática dos professores, ou seja, as crenças influenciam as ações e decisões do professor em aula afetando diretamente no ensino (ASHTON, 2015). Para tanto, nos últimos anos vêm se destacando pesquisas sobre a influência das crenças pessoais de professores e acadêmicos e experiências vividas no processo de aquisição do conhecimento. Crenças são precursoras dos comportamentos e portanto, determinantes para as práticas dos professores. Consequentemente, acredita-se que as mudanças nas práticas de ensino dos professores somente ocorrerão em decorrência de mudanças em suas próprias crenças prévias (RAMOS et al., 2011; FIVES; BUEHL, 2012; BUEHL; BECK, 2015).

Ao ingressarem nos cursos de graduação, os futuros professores já vivenciaram inúmeras experiências que desenvolvem crenças sobre o ensino, os alunos, sobre os professores, entre outros. Com esse conhecimento prévio formado, os acadêmicos filtram o que lhes é de interesse, direcionando suas escolhas durante o curso (KAGAN, 1992; PAJARES, 1992). Seguindo essa afirmação, Levin (2015) ressalta a importância de conhecer as crenças dos acadêmicos para que os professores formadores possam implementar estratégias ou até mesmo adequar o conteúdo de forma que oriente o crescimento profissional dos futuros professores.

Com o objetivo de levantar informações sobre as crenças como conceitos, fontes, funções, desenvolvimento das pesquisas e estudo recentes a respeito do tema, este capítulo é dividido em quatro subcapítulos. No primeiro é abordado sobre os conceitos, funções e características das crenças dos professores. No segundo são apresentadas as fontes e experiências que originam e/ou desenvolvem as crenças sobre o ensino. No terceiro subcapítulo, é apresentado o desenvolvimento das pesquisas sobre crenças dos professores através de revisões publicadas entre 1963 e 2006 e por último, o quarto subcapítulo apresenta os estudos publicados entre 2007 e 2017, sobre as crenças sobre o ensino de futuros professores de Educação Física.

2.1 DEFININDO AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS PROFESSORES

Conceitos

De modo geral, as crenças foram objeto de estudo em diversas áreas de concentração como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciência política, negócios e, principalmente, a psicologia que designou inicialmente a realização de pesquisa em relação às atitudes e valores como enfoque de pesquisa no âmbito social e da personalidade. Desse modo, os problemas de definição das crenças, de forma consensual e inequívoca, podem ser explicados pela pluralidade de termos utilizados na literatura especializada e verifica-se a utilização de pseudônimos como: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de conduta, princípios práticos, perspectivas, entre outros (PAJARES, 1992).

É possível observar diferentes definições em diferentes perspectivas, como para o filósofo John Dewey (1933), um dos pioneiros estudiosos sobre o pensamento do professor, as crenças se referem a todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando confiança suficiente para agir. Na Psicologia social, para Rokeach (1981) crenças são qualquer proposição simples de deduzir o que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase “eu acredito que...”. Já na Psicologia cognitiva, as crenças são definidas como sendo as representações que uma pessoa tem da realidade, sendo estas representações determinantes de seus pensamentos e comportamentos (ABELSON, 1979). Ou seja, as crenças são caracterizadas por serem reproduções das experiências vivenciadas que influenciam diretamente nas suas ações e pensamentos. O quadro abaixo apresenta diferentes conceitos encontrados na literatura.

Tabela 1 – Diferentes conceitos de crenças.

AUTOR/ANO	CONCEITO
Pajares (1992)	Crença tem uma infinidade de significados e colocações. Mas há uma diferença entre crença e conhecimento, crença é baseada em avaliação em julgamento, conhecimento em fatos objetivos.

Ennis (1994)	Crenças são mais difíceis de medir, diretamente, do que o conhecimento, porque as crenças de um indivíduo, muitas vezes devem ser inferidas a partir de declarações ou ações, direta ou indiretamente.
Fang (1996)	Crenças são um rico armazém de conhecimentos de objetos, pessoas, eventos, relações dos professores que influenciam seus planejamentos e ações em sala de aula.
Calderhead (1996)	Crenças são referidas como suposições, promessas e ideologia. Conhecimento se refere a preposições atuais para descrever habilidades específicas.
Richardson (1996)	A crença é um conceito psicológico que difere do conhecimento, reconhecidas como proposições aceitas como verdadeiras pelo indivíduo.
Skoot (2015)	É uma verdade subjetiva, (...) são caracterizadas por um considerável grau de convicção.

Fonte: Adaptado de Souza (2017).

Mesmo que se utilizem diversos conceitos, termos ou significados, todos se direcionam a um entendimento, que as crenças pessoais conduzem os processos cognitivos (CLARK; PETERSON, 1986; SOUZA, 2017). Ou seja, a comunicação, a reflexão e percepção do professor são direcionadas por esse tipo de conhecimento pessoal que Kagan (1992) classifica como suposições tácitas a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado.

Apesar da dificuldade na definição do que é crença, é mais concreto afirmar o que não é, distinguir de outros termos e até mesmo posicionar ou relacionar com outros termos. Como Rokeach (1981) integrou as crenças às atitudes e valores ao afirmar que uma atitude é uma organização de crenças em torno de um objeto ou situação, já os valores como uma única crença que orienta as ações em todos os objetos e situações. Para Nespor (1987), as crenças estão relacionadas à afetividade, em alguns aspectos, sentimentos, estados de espírito são baseados em preferências pessoais e parecem operar independentemente de outras formas de cognição

tipicamente associadas ao conhecimento. Para diferenciar crença de atitude, Silva (2005) afirma que crença é uma apropriação de uma opinião sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica. A Atitude, por sua vez, é a uma postura frente ao conhecimento e várias atitudes correspondem a um conjunto de posturas que acompanham aqueles conhecimentos. Já Skoot (2015, p.41) considera os valores como como uma única crença que “orienta as ações e decisões judiciais em todos os objetos e situações específicas, e para além objetivos imediatos para os estados finais mais extremos da existência”.

Nos anos 90, diversos autores se concentraram em distinguir crenças de conhecimento, para Pajares (1992), o conhecimento depende de uma condição de verdade, que sugere que uma proposição é acordado como sendo verdade por uma comunidade de pessoas. Crenças, por outro lado, não necessitam de uma condição de verdade e apresentam um caráter mais pessoal, sendo mais resistentes do que o conhecimento para sofrer influências persuasivas, além de serem desenvolvidas por experiências significativas. Entretanto, para Fenstermacher (1994) conhecimento é tudo o que uma pessoa sabe ou acredita, se é ou não é verificado como verdadeiro em algum tipo de forma objetiva ou externa.

Embora as crenças geralmente se refiram a suposições, compromissos e ideologias, o conhecimento é tomado para se referir a proposições fatuais e os entendimentos a informar ação hábil. No entanto, foram identificadas uma variedade de conteúdos e formas de conhecimentos. O conhecimento do professor tem recebido atenção devido à preocupação em explorar o conhecimento de base do ensino e como esse conhecimento se relaciona com a prática (CALDERHEAD, 1996). Há também uma considerável semelhança entre o conhecimento prático do professor e as crenças. Para Calderhead (1996), o conceito de conhecimento prático do professor é um relato de como um professor sabe ou entende uma situação de sala de aula, esse conhecimento é adquirido através da experiência e muitas vezes é subentendido. Para Pajares (1992), as pessoas possuem crenças sobre assuntos mais gerais como, por exemplo, política e arte, como também sobre assuntos mais específicos como a educação. Por específico não significa que são simples e restritos, aqui se incluem desde questões mais gerais relacionadas à profissão, até questões mais pontuais sobre o ensino como conteúdo e estratégias de ensino.

Analisando esse desencontro da definição de um conceito sólido, Skoot (2015) apresenta quatro aspectos fundamentais para um núcleo de conceitos de crenças: a) as crenças são associadas geralmente para descrever construções mentais pessoais, que são verdades subjetivas para a pessoa em questão (PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996; 2003); b) as crenças sob o olhar dos aspectos afetivos, ou a relação íntima entre os aspectos afetivos e as

crenças, ainda que haja distinção (ABELSON, 1979; NESPOR, 1987; PAJARES, 1992); c) as crenças são desenvolvidas e possivelmente alteradas através de experiências, devido a sua característica temporal e contextual, sobretudo resistente (BORKO & PUTNAM, 1996; CALDERHEAD, 1996; KAGAN, 1992); d) as crenças como significativo influente na forma como o professor atua na prática, a causalidade entre as crenças e práticas tem sido contestada por sugestões de que há uma relação mais dinâmica e reflexiva entre os dois (SKOOT, 2015). Em suma, pode-se considerar que as crenças dos professores são “construções mentais individuais, subjetivamente verdadeiras e carregadas de valores que são resultados relativamente estáveis de experiências sociais [...]” (SKOOT, 2015, p. 42).

Para o presente estudo, será adotado o conceito de crença pedagógica já apresentado no item 1.3, em que foi definido o termo a partir de Navarro (2012), que as crenças sobre a prática docente indicam o modo de cada professor para ensinar, está diretamente relacionado aos objetivos de ensino do professor as quais conduzem e determinam as suas práticas profissionais. Desse modo, pode-se considerar que a prática docente estabelecida por suas crenças particulares sobre o ensino, e segundo a autora são constituídas por, pelo menos, cinco categorias específicas:

a) Crenças sobre o ensino são relacionadas aos objetivos de ensino do professor, ou o conjunto de conhecimentos de modelos, procedimentos, métodos e atividades, que o professor acredita que devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2017). Na Educação Física, resultados dos estudos nesta vertente das crenças sobre o ensino dos professores estão misturados, algumas evidências sugerem o alinhamento entre crenças dos professores e suas práticas. Chen & Ennis (1996) indicam que os professores estabelecem metas curriculares e direcionaram os conteúdos da Educação Física em associação com suas orientações pessoais de valores;

b) As crenças sobre os conteúdos, também denominado como crenças sobre a matéria ou o assunto, estão relacionadas aos conhecimentos ou conteúdos que o professor acredita que devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2017). Em um estudo com professores de Educação Física, Green (2000) encontrou que as ideologias dos participantes em relação ao esporte, saúde, valores acadêmicos e educação para o lazer, a satisfação foi a principal consideração para os professores e a ênfase no prazer foi destaque na filosofia dos professores;

c) As crenças sobre os alunos e o processo de aprendizagem, Souza (2017) caracteriza pelo conjunto de conhecimentos sobre os alunos e o processo que ocorre na aprendizagem que

os professores acreditam que deva ser. Em uma investigação sobre as posições epistemológicas dos acadêmicos, Allisson et al. (2000) consideram que o conhecimento e significados dos alunos surgem a partir da interação dos conhecimentos e crenças anteriores com experiências recentes.

d) As crenças sobre como aprender a ensinar estão relacionadas ao que o professor tem a respeito da própria formação profissional e como ocorre o aprendizado para o ensino (SOUZA, 2017). Os sujeitos colocam uma grande ênfase na acumulação de experiência e chegam a bom termo com realidades do ensino, além disso, Hardy (1999) sugere que as histórias pessoais destes professores, o ambiente de ensino e a ecologia geral do contexto da escola influenciam as crenças dos acadêmicos e seu desenvolvimento como professor;

e) As crenças sobre o self e o papel do professor referem-se à confiança e capacidade que o professor tem de si próprio para motivar e engajar os alunos no ambiente de aprendizagem, além das percepções sobre o seu papel enquanto docente (SOUZA, 2017). Ao reconhecer o papel da relação dialética entre professores e contexto cultural do seu trabalho, Mdonald & Kirk (1996) encontraram que os participantes enfrentaram várias pressões relacionadas aos seus isolamentos, status de profissional iniciante, e escolha de estilo de vida. Os participantes sentiram que eles estavam sob constante observação, seja da vida profissional ou privada. Nesta categoria também pode ser incluída a crença de autoeficácia na qual, segundo Bandura (1997), referem-se às crenças dos indivíduos em suas capacidades para realizar, com sucesso, determinada tarefa.

Estrutura.

As crenças possuem diferentes características, elas podem ser mais ou menos estáveis, existindo um certo grau de “plasticidade”, podendo ser alterada com o tempo e/ou experiência. Ela pode ser considerada geral ou específica, de acordo com a ligação a um conhecimento ou não. Existem também crenças mais profundas ou superficiais, quanto menos endossadas por convicções, mais superficial serão, logo, mais suscetíveis a mudanças. Como também podem possuir natureza implícita ou explícita, quando elas são ou não facilmente observadas ou exploradas (PAJARES, 1992; BUEHL; BECK, 2015).

Com base na Psicologia Cognitiva, Nespor (1985; 1987) se apropria de Abelson para propor quatro características das crenças: (a) *Pressuposição existencial*, as crenças frequentemente apresentam afirmações sobre a existência ou não existência de fatos ou situações. Essa é uma característica muito presente em crenças religiosas, mas também aparece nas crenças dos professores, quando estes rotulam uma turma ou um aluno quanto às suas

habilidades, maturidade e etc. (b) *Alternatividade*, as crenças dizem respeito a alternativas para práticas conhecidas, das quais a pessoa pode ainda não ter experiência direta, ou seja, uma crença pode existir independentemente de ter sido experimentada, como no caso da experiência vicária e persuasão social. (c) *Aspectos afetivos e avaliativos*, as crenças se baseiam fortemente em componentes afetivos e em avaliações subjetivas, tanto que esse afeto e/ou valores dos professores são colocados nos conteúdos e frequentemente influenciam o modo de ensinar. (d) *Armazenamento episódico*, as crenças são armazenadas como episódios oriundos da experiência pessoal. Professores têm relatado que episódios críticos ou experiências adquiridas anteriormente às suas práticas docentes foram importante para suas práticas atuais, colaborando com a ideia de que os professores aprendem muito sobre o ensino em suas experiências como estudantes.

Para Rokeach (1981), as crenças estão organizadas no psicológico das pessoas, mas não precisamente lógico, formando um sistema de crenças. Para o autor, a estrutura do sistema de crenças pode ser comparada ao de um átomo, em que as crenças mais importantes e resistentes se encontram no núcleo, e este segura as demais partículas periféricas através de conexões. Segundo o autor:

[...] as partículas do núcleo estão encerradas juntas numa estrutura estável e contém grande quantidade de energia potencial. Sob tais circunstâncias, por exemplo, através de processos de desintegração ou fusão, a energia potencial contida no núcleo será liberada, mudando assim a estrutura do núcleo e, deste modo, a estrutura de todo o átomo. É possível, de forma análoga grosseira, conceber os sistemas de crenças como tendo crenças “nucleares”? E poderia uma compreensão de suas naturezas e de como alterar esta natureza, levar-nos a compreender melhor por que os sistemas de crenças estão, caracteristicamente, num estado relativo de estabilidade, altamente resistentes à mudança, e sob que condições eles mudariam? (ROKEACH, 1981, P. 3).

As crenças que realizam mais comunicações influenciam ou geram mais implicações com as demais, são consideradas mais centrais, mais profundas e servem como base para avaliações e julgamentos. Tendo, como exemplo, os valores pessoais considerados subestruturas das crenças, também fazem parte desse sistema ou rede, e por fazerem ligações diretas e frequentes com as crenças, são incluídas no núcleo desse sistema.

As conexões entre as crenças podem ser de maior ou menor funcionalidade, como também ter diferentes intensidades, e a partir dela, o indivíduo as relaciona com suas prioridades. Rokeach (1981) indica que as crenças têm diferentes graus de importância para o indivíduo, variando em uma dimensão central-periférica. Essa crença, quanto mais central, mais resistente à mudança ela será. E também, quando a crença mais central sofre alguma alteração, maior será a mudança no resto do sistema de crenças. No momento em que as crenças periféricas se conectam ao núcleo, ela é percebida pelo indivíduo como mais importante. Em

seu estudo, Hutchinson (1993) mostra que dependendo da profundidade das crenças, estas permanecem inalteráveis e nenhum programa de formação de professores e nem experiência de ensino as alteram. Isso é justificado por Rokeach (1981), quando distingue as conexões entre derivada, que é aprendida através de outros, e não derivadas, que gera uma conexão mais funcional por que é aprendida em contato direto com o objeto da crença, é o que Bandura (1977) denomina de experiência vicária, persuasão pessoal e experiência direta. Ou seja, quanto mais experiências marcantes e ligadas aos valores pessoais, mais profundamente serão as crenças, logo, mais difíceis de alterá-las.

Professores de educação física têm fortes histórias pessoais e coletivas com o esporte que influenciam seus valores pessoais e sistemas de crenças, para O'Sullivan, MacPhail e Tannehill (2009) a prática esportiva é responsável pelo desenvolvimento de crenças mais profundas sobre a educação física e tem uma influência duradoura em ambas as suas crenças pessoais e "filosofias" profissionais. Para os autores, muitos dos ingressos nos cursos de graduação têm altos níveis de interesse em esportes e uma verdadeira paixão em torno de elementos relacionados ao esporte. Mas também é evidente o nível de dedicação dos sujeitos investigados, já que a maioria desses jovens tiveram altos níveis de sucesso no esporte e nas equipes escolares. Além disso, vários representaram seu município ou escola em seu esporte, estando alguns já no nível de nível nacional júnior.

Tipos

Um indivíduo possui um grande número de crenças, ao atingir a maturidade, é possível que incorporaram centenas de milhares de crenças, sobre diversos objetos, sobre o que é verdade ou não, sobre o que é bom ou ruim, sobre qualquer coisa, formando um sistema de crenças. Com o intuito de organizar as crenças dentro do sistema de crenças, Rokeach (1981) apresenta, de acordo com uma dimensão periférica-central, cinco tipos de crenças:

Tipo A ou crenças primitivas de consenso 100%: são aprendidas através de experiências diretas com o objeto da crença, ou seja, não derivam de outras crenças, e por isso, são as mais centrais dentro do sistema. São consideradas primitivas, pois se desenvolvem ao longo da infância, ao mesmo tempo que os primeiros estágios do desenvolvimento do senso de realidade e são reforçadas por um consenso de pessoas e grupos. Por estar fixada no núcleo do sistema, essa crença é incontestável para o crente.

Tipo B ou crenças primitivas de consenso zero: Igualmente primitivas como as do Tipo A, as crenças do Tipo B também são incontestáveis para o crente, como também são aprendidas diretamente pelo encontro direto com o objeto. Porém, a sua manutenção parece não depender

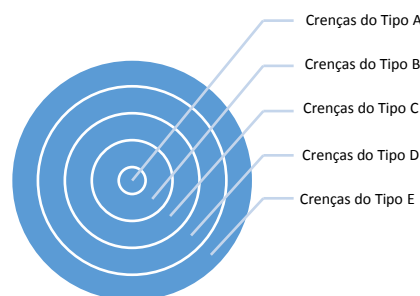
de um consenso social, pessoas ou grupos fora do “eu” que poderiam confrontar tal crença, portanto, são blindadas da persuasão ou argumentos de outras pessoas. Esse tipo de crença está relacionado à fé genuína, fobias, ilusões e alucinações.

Tipo C ou crenças de autoridade: É caracteristicamente controvertível e são consideradas como crenças não-primitivas, são desenvolvidas fora das crenças do Tipo A, porém se relacionando diretamente com elas, ou seja, esse tipo de crenças, diferente das primitivas, não é aprendido através de experiências diretas. Elas dependem de uma autoridade ou uma pessoa ou grupos de referência. Na infância, os pais, a princípio, servem como referência, mas com o crescimento da criança, o círculo de pessoas e grupos se ampliam, tornando amigos, familiares, professores, entre outros, como referência. E por isso, as experiências de aprendizagem dependem do contexto social em que a pessoa está inserida. Apesar de serem importantes e resistentes à mudança, são menos importantes e mais fáceis de mudar do que as crenças primitivas.

Tipo D ou crenças derivadas: Consiste em acreditar ou se identificar com a autoridade mais do que com a própria crença, é provocada pela aceitação de diversas crenças provenientes de uma autoridade. Essas crenças derivadas são menos importantes, porém igualmente controvertíveis que as do Tipo C. Também consideradas crenças ideológicas, originadas de instituições religiosas ou políticas, por considerar a autoridade mais importante que as crenças, qualquer mudança relacionada a ela levaria a mudança de outras crenças derivadas da mesma autoridade.

Tipo E ou crenças inconsequentes: São as menos centrais dos cinco tipos e representam questões de gosto. São incontestáveis como as do Tipo A e B e também se originam do contato direto com o objeto das crenças, porém, são consideradas inconsequentes, pois praticamente não têm ligação com outras crenças. Se alteradas, trazem pouca ou nenhuma consequência para a manutenção de outras crenças ou para requerer uma reorganização do sistema.

Figura 1 - Sistema de crenças



Em resumo, o sistema de crenças envolve todos os tipos de crença, que variam de acordo com a profundidade. Todas são desenvolvidas cedo, na vida da pessoa, ainda enquanto criança e são aprendidas primeiro na interação com os pais. Ao longo da dimensão periférica-central, as crenças do Tipo E são menos centrais que as outras, por realizarem menos ligações. As crenças do Tipo D são menos centrais que as do Tipo C, pois as primeiras são derivadas das segundas. As crenças dos Tipos C e D são menos centrais que as dos Tipos A e B, pois não são diretamente relacionadas ao “eu”. Por fim, as crenças do Tipo B são menos centrais que as do Tipo A, pois estas dependem de um consenso social, enquanto as do Tipo B podem ser compartilhadas com pessoas ou grupos de referência (ROKEACH, 1981).

2.2 CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

As crenças dos professores são um tipo de conhecimento mais pessoal que orientam os seus comportamentos, guiam as suas ações e o modo de como resolvem problemas, o que as tornam fundamental para compreender o modo como o professor ensina. Suas origens estão diretamente relacionadas às experiências pessoais (KAGAN, 1992). Nos últimos anos, para Levin (2015), estudos empíricos têm fornecido evidências de que as decisões e ações dos professores são influenciadas pelas crenças e, portanto, elas devem ser uma preocupação central na formação de professores. O autor recomenda a realização de pesquisas longitudinais no desenvolvimento profissional dos professores, desde o ingresso no curso de graduação, durante e após a conclusão, com a intenção de identificar alterações destes pensamentos durante toda a trajetória do professor.

Diante disso, antes de ingressarem no ensino superior, os futuros professores trazem consigo experiências vividas que tenham desenvolvido crenças sobre o ensino, seja na escola, na família ou ciclo social (MARCON, 2011). Esses contextos influenciam nas crenças sobre o ensino da Educação Física e são tão marcantes, que estas podem não serem alteradas durante os cursos de formação. Dependendo, obviamente, da intensidade da interação do sujeito com as experiências, como também destacam os fatores individuais como: idade, contexto cultural, sexo, estado civil, dentre outros, que também constituem uma parcela importante (FEIMAN-NEMSER et al., 1986; ZEICHNER, 1993; ENNIS, 1994).

Assim sendo, durante toda a sua trajetória de vida, o futuro professor cria um conjunto de crenças sobre a prática docente que leva consigo, para o ensino superior, o seu próprio entendimento sobre processos de ensino, a escola, os alunos, a função do professor e os

propósitos (COSTA; NASCIMENTO, 2009; NAVARRO, 2012). Essas crenças podem ser desenvolvidas tanto por experiências positivas ou negativas, desde que seja marcante, o aprendiz se recordará, conforme Tardif; Raymond (2000, p. 216) da “qualidade desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor [...]”. Ao reconhecer a importância de se identificar no futuro professor as suas crenças, cabe aos professores formadores e aos programas de formação tentar integrá-las a fim de potencializar o aprendizado dos futuros professores, de acordo com Pajares (1992):

[...] as crenças são os melhores indicadores das decisões que os indivíduos tomam ao longo de suas vidas. Compreender as estruturas de crenças dos professores e futuros professores é essencial para melhorar a sua preparação profissional e suas práticas de ensino (Apud, MARCON, 2011, p. 53).

Portanto, as crenças dos futuros professores têm origem em (a) experiências durante a vida (aqui inclui-se família, amigos, prática esportiva), (b) experiências enquanto alunos na escola, e (c) experiências durante o programa de formação profissionais (FANG, 1996; O’SULLIVAN, 2005; TSANGARIDOU, 2006). Em suma, uma criança se interessa pelo esporte, desenvolve crenças e posteriormente opta em estudar Educação Física no ensino superior se esta estiver inserida numa família em que a prática esportiva faz parte do cotidiano (FILGUERA; SCHWARTZ, 2007). Se as relações de amizade e até mesmo a mídia influencie a prática de atividades físicas (TINNING, 2002; PIRES, 2007). Se o contexto escolar tiver aulas motivadoras e atividades que envolvam a todos (DARIDO, 2004). Durante o curso de graduação, esse conhecimento prévio é moldado e desenvolvido pelo contato com professores formadores e colegas (O’SULLIVAN, 2005). A seguir, são descritas as experiências:

Experiências durante a vida.

Dentro do contexto familiar, o futuro professor não passa por experiências diretamente relacionadas ao ensino como estratégias, conteúdos e atividades. Porém, é nesse contexto em que se desenvolve a personalidade, os valores, os sentidos de responsabilidade e justiça. O convívio com pais, irmãos e parentes faz com que a criança seja “moldada” de acordo com aquele contexto em que ela vive. Se na educação familiar forem estimulados princípios como: respeitar o próximo, as regras e a hierarquia familiar, além de discernir entre o bem e o mal e o certo de errado, a criança será afetada positivamente, e o futuro irá refletir na sua vida pessoal, social e profissional. Além de princípios, o exemplo da família em prática esportiva ou simplesmente o interesse em esportes e atividades físicas, faz com que as crianças tomem gosto

e criem interesse pelas mesmas atividades (CHAVES, 2000; FILGUERA; SCHWARTZ, 2007; MARCON, 2011).

As relações sociais fora da escola também criam experiências que contribuem na formação de crenças e valores que influenciam no modo em que os futuros professores interpretam e se veem na sociedade. Dentro deste contexto, pode-se destacar o ciclo de amizades, exposição à mídia e a prática esportiva (FILGUERA; SCHWARTZ, 2007; MARCON, 2011). Assim como a família, os amigos têm forte influência, tanto positiva quanto negativa, na prática esportiva do futuro professor, em quaisquer objetivos, saúde, lazer ou competitivos (TINNING, 2002; PIRES, 2007).

Ao praticar esporte, o futuro professor se familiariza de características esportivas como: aspectos físicos, técnicos e táticos. E também aspectos sociais como: relações interpessoais e convívio em grupo. Essas experiências podem ser sem orientação profissional, quando os amigos se reúnem para praticar o esporte. Nesse momento, as crenças se desenvolvem pelo interesse em buscar maiores informações, seja com colegas, sites e outras fontes. A prática esportiva com a orientação de um profissional, no caso de clubes, academias e escolinhas, estimula o desenvolvimento das crenças pela observação do treinador/professor e pela própria prática motora (ENNIS, 1994).

Experiências enquanto alunos na escola.

Frequentar o ambiente escolar, quando os futuros professores passam por mais de uma década vivenciando experiências práticas e de observações, faz com que se tornem profundos conhecedores sobre a instituição escolar e o processo de ensino e aprendizagem (DARIDO, 1995; ROSA; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Nesse período prolongado e com diversos estímulos, os estudantes criam crenças sobre as relações entre professor e alunos, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, sobre a gestão dos alunos quanto à indisciplina, sobre a gestão dos materiais, além de outros aspectos (DA COSTA, 1996; DARIDO, 1995; PERDIGÃO, 2002).

Ao acumular tantas experiências, considera-se que o professor começou a ser professor quando frequentava a escola no papel de estudante, principalmente nos Ensinos Fundamental e Médio. O fruto dessa longa e marcante trajetória escolar é a construção de crenças sobre o ensino que influencia o modo de interpretação pessoal de todos os elementos que constituem o ensino escolar. Isso quer dizer que ao avançar de um estágio na carreira para outro, os futuros professores irão filtrar uma nova informação através de telas de experiências e crenças

adquiridas durante o período de aprendizagem (CALDERHEAD, 1996; ENNIS, 1994; GRABER, 2001).

Portanto, durante a infância e adolescência, seja no contexto escolar ou demais contextos sociais, o indivíduo adquire certos saberes. Esses saberes, para Silva (2000, p.30), “vão se transformando em estruturas de pensar e agir. São saberes que se transformam em crenças, ou seja, adquirem uma base de confiança, e acabam por influenciar ou determinar as decisões e ações dos homens”, influenciando inclusive a escolha pela Educação Física como profissão.

Experiências durante o programa de formação profissionais.

As experiências citadas anteriormente criam o interesse do sujeito em se tornar professor de Educação Física e conseqüentemente, entrar em um curso de graduação. Esse desejo pode ter sido influência de pais, antigos professores/treinadores, do interesse em esportes, de gostar de crianças, entre outros. Como também influências negativas, durante a prática da Educação Física, principalmente no Ensino Médio ou da maneira em que os treinadores conduziam os treinos (O’SULLIVAN; MACPHAIL; TANNEHILL, 2009).

Ao entrar no ensino superior, o futuro professor continuará tendo influência do contexto familiar e social. Porém, nessa etapa, o contexto escolar sai de cena e entra o contexto universitário que fornecerá diferentes e principais experiências para que as suas crenças prévias sejam analisadas, desestabilizadas, reconstruídas e ampliadas, que tem muito mais benefício na continuidade do que na ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as crenças adquiridas por experiências pré-profissionais. No início do curso de graduação, o jovem se desfaz do papel de estudante e começa a direcionar sua atenção para a sua formação acadêmica e profissional, assumindo um papel de futuro professor (GRABER, 1995; TARDIF; RAYMOND, 2000; MARCON, 2011).

A (re)construção das crenças sobre a prática docente, nesse contexto, se dá pela interação das experiências prévias com situações vividas no ensino superior, oportunizadas pelo professor formador como: observações das aulas práticas dos professores formadores, estudos e pesquisas bibliográficas, debates em sala de aula, situações de ensino ministradas pelos futuros professores, trocas de experiências entre colegas, práticas esportivas dentro das disciplinas e práticas docentes extracurriculares. Conexões estabelecidas pelo futuro professor por essa relação entre crenças e situações relacionadas acima, sejam naturais ou estimuladas,

promovem a criação de novas crenças ou adaptação de uma crença prévia (SHULMAN, 1986; CALDERHEAD, 1988; SIEDENTOP, 2002).

Dentro dos cursos de graduação para a formação de professores, o estágio assume um papel essencial, pois durante essa fase o futuro professor passa pela primeira vez pela experiência prática de ensino real, o que os ajuda a compreender a dinâmica do ensino. Além do mais, professores formados identificam a sua prática docente ainda no estágio, como determinante na sua formação (MARTINS; ONOFRE; COSTA, 2017). Portanto, os autores sugerem que, durante a graduação, os futuros professores precisam de mais oportunidades para vivenciar ou experimentar o ensino com níveis de complexidade progressivos, com desafios desencadeadores de experiências de sucesso e feedback específico.

Fonte das crenças.

Independente do contexto, a formação e/ou desenvolvimento das crenças podem ser influenciadas por diversos fatores, com capacidade para apoiá-las ou inibi-las, como aspectos internos, associadas por um caráter mais individual ou particular, especificamente as experiências pessoais (crenças pessoais e crenças sobre o conhecimento) ou aspectos externos (efeitos da cultura e papel das instituições governamentais sobre o currículo e recursos, etc.) (FIVES; BUEHL, 2012; LEVIN, 2015).

Experiências em diferentes momentos da vida desenvolvem crenças pela relação direta entre o ambiente (recursos, consequências das ações e ambiente físico); indivíduo (crenças, expectativas, atitudes e conhecimentos) e comportamento (atos individuais, escolhas, e declarações verbais), baseando tal relação sob a perspectiva da teoria do determinismo recíproco ou reciprocidade triádica. Esses três fatores interconectados exercem influência relativa na vida das pessoas e pode variar de indivíduo para indivíduo e também sob diferentes circunstâncias (BANDURA, 1997; 2008).

Através do determinismo recíproco, Bandura construiu a Teoria Social Cognitiva (TSC), em que traz como marco a agência humana e explica o desenvolvimento humano, principalmente a partir dos processos motivacionais (PELISSONI, 2007). A agência humana, segundo Bandura (2001), é a capacidade que os homens têm para se auto-organizar, autorregular, além de ser proativo e reflexivo. Ou seja, *um agente é considerado alguém que consegue fazer as coisas acontecerem de forma intencional, através das próprias ações* (BANDURA, 2001, p. 02). Desse modo, o indivíduo desenvolve suas crenças a partir de quatro fontes básicas, segundo Bandura (1997) são:

(a) *experiências diretas*; na qual se refere à atuação prática do indivíduo, é considerada por Pajares e Olaz (2008) a principal fonte, pois possibilita uma autêntica situação de ensino. Para que essa experiência seja efetiva no desenvolvimento das crenças, a partir dela, o indivíduo deve interpretar seus êxitos e fracassos baseados em ações passadas durante o ensino, em que o futuro professor reflete sobre seus atos, comportamentos e questões relacionadas à prática docente, principalmente quando o futuro professor tem situações de sucesso repetidas (KUHN, 2017). Essa reflexão, segundo Iaochite et al (2007), se refere à tentativa do futuro professor em criar procedimentos de ensino ajustados a sua demanda, favorecendo na ampliação de repertório de êxito.

(b) *experiência vicária*; na qual ocorre a observação do ensino de outras pessoas, sejam colegas na formação inicial, professores formadores, como também outros professores competentes. Para Pajares e Olaz (2008), esse tipo de experiência é um pouco mais fraca do que a experiência direta, segundo os autores, a experiência vicária se torna importante quando quem observa enxerga uma certa semelhança com o observado. Apesar da mais fracas, professores sem experiência ou em formação tendem a utilizar esse tipo de experiência para melhorar sua prática pedagógica, segundo Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), através da observação, os futuros professores recorrem imitação de comportamentos dos professores observados, principalmente nas primeiras situações de ensino.

O aprendizado advindo da observação é recorrente a quatro processos que, segundo Bandura (1997), são: *processos de atenção* (a importância dada à observação e semelhanças com o modelo); *processos de retenção* (capacidade de guardar na memória o que foi observado); *processos de produção* (a capacidade de refletir sobre o que foi observado); e *processos motivacionais* (todos esses processos dependem da motivação pessoal).

(c) *persuasão social*; quando o indivíduo recebe orientações e *feedbacks*, dentro de um contexto de ensino, podendo ser de colegas, professores, alunos. Entretanto, durante o curso de graduação, os *feedbacks*, quando emitidos de pessoas experientes e confiáveis, têm mais importância para o futuro professor (IAOCHITE; AZZI, 2012). Quando positivos, os *feedbacks* podem animar e influenciar o futuro professor a se esforçar mais diante de uma tarefa, mesmo que sejam difíceis. Já os *feedbacks* negativos tendem a influenciar os futuros professores a empregar comportamentos de autoproteção, dificultando na realização da tarefa (KUHN, 2017).

(d) os *estados fisiológicos e afetivos*, na qual o estado emocional do futuro professor influencia na capacidade do indivíduo em interpretar experiências vivenciadas. O aprendizado dos futuros professores tende a variar de acordo com seus estados emocionais, como a ativação

do bem-estar emocional contribui na construção das crenças, assim como o estresse, depressão, ansiedade e/ou angústia podem prejudicar a tarefa do professor, diminuindo suas crenças (BANDURA, 1997; KUHN, 2017). Todas as informações vindas das outras fontes dependem de como o sujeito interpreta as experiências vivenciadas e a interpretação depende desses estados. Durante as primeiras práticas docentes, ainda no curso de graduação, é comum que os futuros professores sintam medo, insegurança, timidez e outros fatores negativos (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016).

Estudos com futuros professores têm encontrado congruência no que se diz respeito às experiências que têm mais importância no desenvolvimento das crenças, Tsangaridou (2008) concluiu em seu estudo com duas futuras professoras de Educação Física que a experiência prática de ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento do futuro profissional, dando maior sentido sobre suas práticas de ensino. Além disso, a autora sugere que as aulas práticas dos estágios podem servir como uma forma dos estagiários treinarem suas práticas de ensino, que praticamente envolvem suas crenças nos processos pedagógicos, desenvolvendo-as crenças firmes a respeito de boas práticas de ensino. A experiência esportiva, antes de ingressarem no curso de graduação, também se demonstrou uma forte influência no desenvolvimento das crenças. Segundo Philpot e Smith (2011), investigaram futuros professores que tiveram experiências prévias em programas múltiplos de educação física, que incluiu mais de competência física, dada a significativa influência que as suas próprias experiências, como alunos, têm em suas crenças, é provável que estes alunos participantes tiveram a experiência.

Entretanto, outros tipos de experiência também foram encontrados. Em um estudo realizado com cinco futuros professores, Ramos et al. (2014) relatam que as crenças mobilizadas pelos sujeitos estudos são oriundas das experiências obtidas na infância, principalmente na observação dos seus professores ou treinadores esportivos a ensinarem, na observação de seus pares, em situação de aprendizagem e experiências de suas próprias situações de aprendizagem. Diante do exposto, destaca-se que tanto a prática docente como a sua aprendizagem não são neutras, elas são carregadas de crenças, saberes e concepções que são apropriadas culturalmente por meio de relações sociais e experiências de vida (BORGES, 1998; RAMOS, 2010).

2.3 PESQUISAS SOBRE AS CRENÇAS DOS PROFESSORES

Estudos sobre as crenças dos professores se iniciaram em meados da década de 50, do século passado, abordando diversas perspectivas teóricas. Antes disso, as pesquisas eram predominantemente a respeito da teoria behaviorista. Estima-se que nestes 60 anos de produção do conhecimento sobre as crenças, foram publicados mais de 700 artigos empíricos (ASHTON, 2015; FIVES; BUEHL, 2012). Mais precisamente entre os anos 60 e 70, iniciou-se uma corrente com interesse de investigar as crenças dos professores, explanando a necessidade da realização de estudos empíricos nesta área, como exemplo de pesquisas que visavam aumentar as competências dos professores relacionadas à instrução, motivação e relações socioemocionais com os alunos (ASHTON, 2015). Alegando não existir literatura específica sobre o tema "pesquisa sobre ensino", Gage (1963) busca literatura em outros campos para se aprofundar sobre os critérios para eficácia do professor e apresenta alguns paradigmas das pesquisas da época. Embora o termo "crença" não foi citado pelo autor, outras expressões foram encontradas como: inteligência do professor, interesse do professor, conhecimento da disciplina e dos métodos, valores, atitudes e relação entre professor e estudante.

Tabela 2 – Referências e títulos dos artigos de revisão.

Referências	Título
GAGE (1963)	Paradigms for a Research on Teaching
CLARK & PETERSON (1986)	Teacher' thought processes
SHULMAN (1986)	La investigación em la enseñanza Shulman
FENSTERMACHER (1986)	Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza
NESPOR (1987)	<i>The role of beliefs in the practice of teaching</i>
PAJARES (1992)	<i>Teachers Beliefs and Educational Research: cleaning up a messy construct</i>
KAGAN (1992)	<i>Implication of research on teacher beliefs</i>
RICHARDSON (1996)	<i>The role of attitudes and beliefs in learning to teach</i>
CALDERHEAD (1996)	<i>Teacher's: Beliefs and knowledge</i>
O'SULLIVAN (1996)	<i>What we know about professional preparation of teacher</i>
GRABER (2001)	<i>Research on teaching in Physical Education</i>
TSANGARIDOU (2006)	<i>Teacher's beliefs</i>

Fonte: Do Autor (2018).

Mais tarde, na década de 70, segundo Ashton (2015), houve um aumento nos estudos empíricos sobre as crenças dos professores, considerando estes um fator determinante das ações do professor durante a sua prática, confrontando com a ideia comportamentalista das décadas anteriores. Embora tenha ocorrido um aumento no número de pesquisas, as crenças ainda não apareciam como uma área de investigação consolidada.

Já nos anos 80, com as conclusões dos estudos empíricos sobre as crenças, a perspectiva do pensamento do professor começa a proliferar, Shulman (1986) destaca o surgimento de novas pesquisas, desafiando a abordagem de processo-produto no ensino e se refere a esse novo paradigma como cognição do professor e tomada de decisão. Para isso, Shulman (1986) sugere que as pesquisas sobre o pensamento do professor investiguem, de forma detalhada, as escolhas realizadas antes, durante e depois do contexto de aula. Clark e Peterson (1986) apresentam o modelo de pensamento do professor, com base em estudo sobre a eficácia de ensino e currículo. Para os autores, as crenças são um conjunto de conhecimentos dentro da sua estrutura cognitiva que influenciam no planejamento, pensamentos e decisões durante a aula e que elas podem se desenvolver a partir de reflexões nos momentos pré, pós e interativo das aulas.

Também na década de 80, houve um aumento no interesse dos pesquisadores em distinguir crenças de conhecimento. Para isso, Nespor (1987) utilizou a análise psicológica de Abelson (1979) que distingue sistemas de crenças e sistemas de conhecimento para desenvolver um modelo preliminar de sistemas de crenças que fundamentem as futuras pesquisas. Nespor (1987) apresenta um suporte empírico para o modelo desenvolvido, com um estudo com oito professores, e nele indica que os professores tinham um conjunto de crenças associadas a experiências anteriores, influenciando na sua prática docente. Nespor (1987) ainda conclui que os sistemas de crenças são relativamente estáveis e pouco flexíveis e que os sistemas de conhecimento são alterados facilmente por meio de evidências científicas ou argumentações formais.

Cinco anos mais tarde, as pesquisas ainda tinham a preocupação em conceituar as crenças, entanto outras questões também foram levantadas. Como Kagan (1992) discutiu sobre as investigações sobre as crenças dos professores para o ensino e formação docente. O autor acredita que durante muito tempo a palavra “crenças” não foi utilizado e que pesquisas do passado utilizaram termos como: epistemologias pessoais, perspectivas, conhecimento prático ou até mesmo orientações. Kagan (1992) acredita que as crenças dos professores influenciam no conhecimento pessoal e surgem como uma exigência inerente na sala de aula. Além de, à medida que se aprende mais sobre as formas e funções das crenças, mais se entende como bons professores são formados. No mesmo ano, Pajares (1992) propôs fazer um esclarecimento na

confusão que tem dificultado a evolução das pesquisas sobre as crenças dos professores. O autor considera que o grande número de termos e métodos de pesquisa, ainda não definidos, fez com que se dificultasse o progresso das pesquisas. Pajares (1992) ainda afirma que metáfora, biografia e narrativa são formas promissoras de investigar as crenças de professores e futuros professores. O autor também sugere que as crenças sobre o ensino dos futuros professores desempenham um papel fundamental na sua aquisição do conhecimento e comportamento de ensino. Por fim Pajares (1992) conclui que:

[...] os estudos exigem desenhos longitudinais, pois quase todas as pesquisas sobre crenças concentraram-se em professores em serviço ou a experiência de ensino do estudante. Estes resultados fornecem informações valiosas para formadores de professores, mas eles não atendem a necessidade de uma investigação sobre a natureza e os efeitos das crenças dos candidatos a professores. [...] As investigações sobre as crenças que os futuros professores entram nos cursos, iriam fornecer aos professores formadores informações importantes para ajudar a determinar os currículos e direção do programa (p. 328-329).

O crescimento das pesquisas pelas perspectivas cognitivas e sociais, segundo Ashton (2015), se torna evidente nos anos 90, ao apresentar o desenvolvimento das pesquisas sobre crença e conhecimento do professor. Calderhead (1996) realiza um mapeamento sobre os estudos empíricos sobre essa temática e delimita que as metodologias de pesquisa utilizadas têm se baseado na psicologia cognitiva e são divididos em cinco categorias: simulações; comentários; mapeamento de conceitos; estudos de caso e narrativas. O autor também acrescenta que embora ainda não haja um consenso na relação entre as crenças e a prática em sala de aula, o processo de mudança é uma constante interação entre crenças e a prática, e o desenvolvimento profissional deve ser iniciado pela mudança tanto na prática quanto na crença.

No mesmo ano, Richardson (1996) teve como objetivo examinar os papéis das crenças e atitudes na formação de professores. Nessa revisão, o autor inclui definições de crenças e conhecimentos, assim como Calderhead (1996) apresenta uma discussão sobre as metodologias de pesquisas utilizadas nos anos anteriores. Inicialmente, os estudos utilizavam abordagens quantitativas com testes de múltipla escolha, porém, com o passar do tempo se observou que estes são demasiado restritivos, por serem determinados pelo pesquisador, estas teorias não podem mapear a crenças dos professores. Recentemente, metodologias qualitativas foram usadas para examinar as crenças dos professores, indutivamente. Embora vários pesquisadores defendam a determinação de crenças através da observação individual, a maioria dos pesquisadores usam entrevistas em combinação com observações. O objetivo desses estudos não é desenvolver indicadores preditivos de eficácia do professor, mas para compreender a natureza do pensamento e visão do mundo dos professores (RICHARDSON, 1996).

O'Sullivan (1996) discute sobre a qualidade dos programas de formação profissional em Educação Física, apresentando orientações de propostas para formação e também orientações para a formação de professores e destaca que dependendo das crenças sobre o ensino, uma orientação pode se sobrepor sobre outra. Para a autora, os programas de formação devem considerar as vozes dos futuros professores, pois estes possuem crenças sobre algo, e que elas servem como um filtro e sugere que experiências prévias e a biografia do professor antes de entrar no programa de formação são mais importantes do que a formação do professor. Por fim, a autora apresenta uma lista de sugestões aos professores formadores, destacando que o desenvolvimento da carreira dos futuros professores é longo e deve-se examinar, com cuidado, crenças dos acadêmicos, para que se alinhem com o que é entendido no programa.

No período entre 1996 e 2001, segundo Ashton (2015), o progresso nas pesquisas sobre crenças estavam em ritmo lento. Porém, Graber (2001) apresenta uma revisão sobre o ensino da Educação Física, nove tópicos: características dos professores, competências dos professores, pré-comportamento, comportamento, pós-comportamento, contextos de instrução, mediação de construção, características dos estudantes e resultados (do aprendizado). A autora distinguiu crenças de conhecimento classificando crenças dos professores como uma característica, enquanto o conhecimento, uma competência. Especificamente, as crenças, para Graber (2001), não são fáceis de definir, pois tem problemas na sua mensuração. Crenças representam o que é verdadeiro ou falso para o “crente”, são desenvolvidas através de experiências pessoais e são responsáveis pelas opiniões e pontos de vista. Além de conceitos, a autora ainda apresenta as origens e funções das crenças, principalmente sobre as crenças do propósito da Educação Física (GRABER, 2001).

Cinco anos mais tarde, Tsangaridou (2006) aborda, em dois capítulos, sobre o conhecimento do professor e crença do professor, destacando ainda mais a distinção entre as duas. No primeiro capítulo, a autora se baseia no Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de Shulman para apresentar as pesquisas empíricas realizadas sobre o conhecimento do professor nos últimos anos. No segundo, a autora apresenta uma revisão dos estudos sobre crenças em Educação Física. Tsangaridou (2006) revisa estudos empíricos e categoriza as crenças dos professores de acordo com estas pesquisas sobre: propósitos, aprender a ensinar, eficiência de ensino, ensino da Educação Física, aluno e aprendizagem. A autora sugere que as futuras pesquisas sobre as crenças tenham os seguintes direcionamentos: estudos sobre a natureza das crenças considerando o contexto da prática de ensino a fim de apresentar evidências de que existe relação entre as crenças e a prática de ensino, e como as crenças se manifestam na prática de ensino.

Ao final desse subcapítulo, é possível observar a consolidação da área de pesquisas sobre as crenças dos professores pelo aumento no interesse de pesquisadores compreenderem como melhorar o ensino, acreditando que as crenças têm papel fundamental no modo em que os futuros professores aprendem e ensinam, há a necessidade em continuar as investigações para compreender como as crenças são formadas, desenvolvidas, suas funções e como elas influenciam na prática docente; e desse modo, a fim de fornecer resultados sólidos para que os programas de formação de professores possam se tornar mais eficientes (KAGAN, 1992; PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996; CALDERHEAD, 1996; O’SULLIVAN, 2001).

2.4 ESTUDOS DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE FUTUROS PROFESSORES

A partir de um levantamento dos estudos sobre as crenças dos futuros professores de Educação Física, adaptado de Souza (2017), 13 estudos empíricos foram encontrados no período de busca entre 2008 e 2017, tendo como descritores de busca os termos: *Preservice teacher beliefs*, *beliefs about teaching*, *beliefs about Physical Education*, *preservice physical educators*. Sendo utilizado como referência as bases de dados eletrônicas: *Sport Discus*, *Google Acadêmico*, *Scielo*, *PsycArticles (APA)*, *ERIC*, *Lilacs* e *Scopus*. Para a seleção, foi analisado, primeiramente, o título do artigo, caso fosse preciso um maior aprofundamento, era analisado o resumo. Durante esse processo foram encontrados diferentes tipos de crenças, porém, foram selecionados os estudos que tinham como temática as crenças sobre o ensino e/ou crenças sobre os propósitos. As revistas de onde foram analisados os artigos se encontram em diferentes áreas como: Educação, Educação Física, Pedagogia do esporte e até mesmo Ciência da vida. Foi observado, também, revistas de diferentes partes do mundo como: América do Norte, América do Sul, Europa e da Ásia.

Tabela 3 – Levantamento dos estudos das crenças dos professores na Educação Física.

Autor/Ano	Título	Revista
Tsangaridou (2008)	<i>Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training</i>	<i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>
O’Sullivan; Macphail; Tannehill (2009)	<i>A Career in Teaching: Decisions of the Heart Rather than the Head</i>	<i>Irish Educational Studies</i>
Randall; Maeda (2010)	<i>Pre-service Elementary Generalist Teachers' Past Experiences in</i>	<i>Brock Education Journal</i>

<i>Elementary Physical Education and Influence of these Experiences on Current Beliefs</i>		
Kulinna et al (2010)	<i>Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education</i>	<i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i>
Philpot; Smith (2011)	<i>Beginning & graduating student teachers' beliefs about physical education: a case study</i>	<i>Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education</i>
Sofo et al. (2012)	<i>Preservice Teacher's Beliefs about the Curricular Goals for Physical Education</i>	<i>Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance</i>
Abakay (2013)	<i>Investigating Physical Education Teacher Candidates' Epistemological Beliefs</i>	<i>Life Science Journal</i>
Bernstein; Herman; Lysniak (2013)	<i>Beliefs of Pre-Service Teachers toward Competitive Activities and the Effect on Implementation and Planning for Physical Education Classes</i>	<i>Teacher Education Quaterly</i>
Ramos et al. (2014)	<i>As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em educação física</i>	<i>Revista da Educação Física da UEM.</i>
Tannehill; MacPhail (2014)	<i>What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning</i>	<i>Physical Education and Sport Pedagogy.</i>
Lodewick (2015)	<i>Relations Between Epistemic Beliefs and Instructional Approaches to Teaching Games in Prospective Physical Educators</i>	<i>The Physical Educator</i>
Adamakis e Zounhia (2016)	<i>The impact of occupational socialization on physical education pre-service teachers' beliefs about four important curricular outcomes</i>	<i>European Physical Education Journal</i>
Ní Chróinín e O'Sullivan (2016)	<i>Elementary Classroom Teachers' Beliefs Across Time: Learning to Teach Physical Education</i>	<i>Journal of Teaching in Physical Education</i>

Fonte: Adaptado de Souza (2017).

Dentro desses dois tipos de crenças, diferentes objetivos foram encontrados como: descreveram como as experiências passadas moldaram suas crenças sobre os propósitos ou objetivos de ensino (RANDALL; MAEDA, 2010), Investigar os sistemas de sobre os propósitos de ensino ou as metas curriculares da disciplina (KULINNA, 2010); examinaram as crenças sobre a natureza e propósitos do ensino da disciplina (PHILPOT; SMITH, 2011; SOFO

et al., 2012), examinar se as crenças prévias sobre as atividades competitivas influenciaram no planejamento e na ação nas aulas (BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013), analisar as crenças a respeito do ensino dos esportes (RAMOS ET AL, 2014), Examinar o desenvolvimento das crenças o ensino no processo de aprender a ensinar Educação Física (TANNEHILL; MACPHAIL, 2014; NI CHROININ; O'SULLIVAN, 2016), explorar as relações entre as crenças epistemológicas e as preferências de ensino (LODEWICK, 2015), descrever as crenças de professores em formação na fase de estágio e práticas de Educação Física durante o seu ensino (TSANGARIDOU, 2008), entender por que os jovens são atraídos pelo ensino da educação física e quais os fatores que contribuem para a sua decisão de entrar em um programa de formação de professores. (O'SULLIVAN; MACPHAIL; TANNEHILL, 2009), determinar as relações de educação física e do esporte com as sobre o ensino de futuros professores (ABAKAY, 2013), e comparar as crenças dos futuros professores em relação a objetivos pré estabelecidos com a universidade (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016).

Os objetivos foram alcançados através de diferentes procedimentos metodológicos, dos estudos utilizaram pesquisa do tipo quantitativo, Kulinna et al. (2010), Abakay (2013) e Lodewick (2015) usaram, como instrumento de coleta de dados, um questionário e Adamakis e Zounhia (2016) utilizaram uma escala tipo *likert*. Os demais estudos, observa-se que prevalece pesquisas do tipo qualitativa, com a exceção de Sofo et al. (2012) e O'Sullivan; MacPhail e Tannehill (2009) que utilizaram apenas um instrumento, os pesquisadores utilizaram uma combinação de instrumentos como: entrevista formal e informal, observações de campo, análise de documentos e diários (TSANGARIDOU, 2008), questionário, textos reflexivos escritos, discussão informal com os pares (RANDALL; MAEDA (2010), entrevista estruturada e semiestruturada. (PHILPOT; SMITH, 2011), entrevista semiestruturada, observações e notas de campo. BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013), entrevista estruturada e semiestruturada, observação sistemática e estimulação de memória (RAMOS et al., 2014), análise das metáforas de ensino e narrativas didáticas (TANNEHILL; MACPHAIL, 2014), escrita reflexiva e entrevistas semi estruturadas (NI CHROININ; O'SULLIVAN, 2016).

Como resultados desses estudos, é necessário destacar a importância e os benefícios dos estudos sobre as crenças que os autores encontraram. As experiências anteriores dos sujeitos influenciaram nas crenças atuais a respeito dos propósitos do ensino da Educação Física, com enfoque nos aspectos sociais, na saúde e desenvolvimento de habilidades. Os autores indicam que explorar as crenças prévias, e as experiências anteriores, evita a reprodução de práticas inadequadas (TSANGARIDOU, 2008; RANDALL; MAEDA, 2010); corroborando com

Ramos et al. (2014) que constataram que os sujeitos apresentaram um conjunto de crenças sobre o ensino, acreditando na valorização do ensino dos conteúdos motores do esporte, tais crenças provenientes das experiências de prática corporal e observação dos próprios treinadores ou professores esportivos. Da mesma forma Philpot; Smith (2011) indicam que os futuros professores no início do curso referiram à Educação Física como sinônimo de prática esportiva, enquanto os sujeitos no final explanaram uma compreensão mais aprofundada da complexidade sobre esses propósitos.

Ao evidenciar distinções entre as metas curriculares dos sujeitos, Kulinna et al. (2010) sugerem que os futuros professores atribuam valores diferentes para cada objetivo a ser atingido na Educação Física, sendo destacados os resultados da atividade/aptidão física como principal meta a ser alcançada. Do mesmo modo, para Sofo et al (2012), as crenças dos futuros professores influenciaram nas suas decisões curriculares, com prioridade em promover a atividade física, aptidão física e estilo de vida saudável.

As crenças prévias dos sujeitos influenciaram decisões e instruções durante as atividades e jogos, portanto, recomenda-se que os programas de formação auxiliem os futuros professores a analisarem as experiências anteriores e as suas crenças acerca dos propósitos, estratégias de ensino, aprendizagem dos alunos, de forma coerente com outras propostas curriculares. Como também, sugere-se que os programas de formação de professores compreendam as questões das crenças e o modo como esses fatores são desenvolvidos durante a instrução (SOFO et al., 2012; BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013). Sendo assim, Ramos et al. (2014) indicam a necessidade de criarem alternativas de aprendizagem profissional semelhantes às experiências prévias e desafiar as crenças através da reflexão, e assim desenvolver estratégias para reconstrução dessas crenças e experiências. Para Abakay (2013) o aprendizado dos professores de educação física é relativo, depende do esforço, do processo de construção e dos níveis de crenças relacionadas com o ensino, assim como existem relações significativas entre as crenças sobre aprendizagem e ensino.

Uma estratégia eficaz para desenvolver e/ou reconstruir as crenças dos futuros professores é o uso de metáforas. Tannehill e MacPhail (2014) constataram que o desenvolvimento das crenças sobre o ensino e aprendizagem estava associado com suas metáforas, por meio de uma série de problemas, eventos, experiências, pessoas e contexto que influenciam nas mudanças. Da mesma maneira, Ramos et al. (2014) indicam a necessidade de criarem alternativas de aprendizagem profissional semelhantes às experiências prévias e desafiar as crenças através da reflexão, e assim desenvolver estratégias para reconstrução dessas crenças e experiências.

Nas sugestões se observa a preocupação dos autores tanto nas implicações para futuros estudos e quanto na intervenção na formação profissional. Kulinna et al. (2010) ressaltam a necessidade de investigar os sistemas de crenças de forma mais detalhada e consistente, bem como compreender o sistema de crenças de futuros professores no início do curso e durante as experiências do programa de formação e, como esses sistemas de crenças podem influenciar futuramente nas crenças e práticas dos professores em fase de carreira profissional. Para a realização de futuras pesquisas, Lodewick (2015) sugere evidenciar mais associações entre as crenças epistemológicas e as preferências de modelo instrucionais, investigar, também, as crenças epistemológicas dos alunos, as mudanças das crenças. Sofo et al. (2010) enfatiza a necessidade de investigar a partir da combinação de instrumentos de pesquisa, identificar a coerência das crenças e práticas, e analisar tais crenças ao longo do tempo.

Ainda sobre as investigações das crenças, Ramos et al (2014) também sugerem a realização de estudos longitudinais para compreender este processo ao longo do curso de graduação. Sobre a necessidade de entender como as crenças sobre a Educação Física influenciam nas práticas de ensino da disciplina, Philpot e Smith (2011) destacam a necessidade de investigar sobre qual o impacto dos programas de formação sobre estes processos.

Para os cursos de graduação, Tsangaridou (2008) sugere a realização de abordagens reflexivas para identificar, desafiar e transformar as crenças dos futuros professores a respeito de um ensino eficaz em Educação Física. Do mesmo modo, Tannehill e MacPhail (2014) recomendam a realização de mais investigações utilizando diferentes estratégias com a pretensão de desafiar as crenças prévias e desenvolver a percepção da própria forma de ensinar, como no caso das metáforas, para verificar o quanto estas metáforas representam as crenças dos graduandos a respeito do ensino e aprendizagem.

Desse modo, nota-se que as experiências pessoais dos futuros assumem papel decisivo no desenvolvimento de crenças sobre o ensino da Educação Física, destacando a importância de entender como elas são construídas durante o processo de formação do futuro professor nos cursos de graduação, para identificar de que modo essas crenças influenciam nas suas decisões e ações de ensino, como também, atuam na construção do próprio conhecimento. Também é possível observar que as crenças dos futuros professores têm grande influência nas escolhas que o universitário faz durante o curso e conseqüentemente, têm um impacto significativos na construção do conhecimento, agindo diretamente no desenvolvimento do aprendizado enquanto professor. Desse modo, instituições de ensino superior e professores formadores devem ter mais informações sobre as crenças dos futuros professores quanto as suas fontes, suas funções e

como utilizá-las, para que possam adequar a estrutura curricular dos cursos e otimizar a prática do professor formador.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Para o presente estudo foi adotado a abordagem de pesquisa do tipo qualitativo. Para Ashton (2015), um estudo adequado das crenças deve utilizar procedimentos mais indiretos dentro de uma perspectiva qualitativa e corroborando com Minayo e Guerriero (2014), esta abordagem se aplica ao estudo das crenças em que as pessoas têm de si mesmo. Por abordagem qualitativa, segundo Biklen e Bogdan (1994), as pesquisas devem apresentar cinco características: (a) ser desenvolvida num ambiente natural, ou seja, na Instituição de Ensino Superior que os acadêmicos estudam; (b) os significados das falas e expressões escritas dos sujeitos serão de importância vital para esta pesquisa. (c) o interesse maior dos pesquisadores está voltado ao processo de reconhecimento e possível reconstrução das crenças dos professores e não no resultado ou produto final da investigação; (d) os dados serão analisados de forma indutiva e por último; (e) os dados recolhidos e os resultados alcançados são em forma de palavras.

Além disso, foram utilizados procedimentos de pesquisas de estudos de casos múltiplos, que segundo Yin (2010), este tipo de estudo favorece a descrição e compreensão, em detalhes e profundidade, de fenômenos sociais complexos, a partir de uma percepção individual do sujeito investigado. Este estudo apresenta um caráter descritivo, segundo Denzin e Lincoln (2008), pois tem o propósito descrever os aspectos significativos e/ou problemáticos das informações fornecidas pelos investigados.

Pesquisas sobre crenças também são classificadas segundo Moreira (2010), de acordo com o instrumento de pesquisa. No presente estudo foi utilizada a abordagem metacognitiva, que visa investigar as experiências dos participantes; seus dados foram coletados por meio de palavras, além de serem baseadas no processo de como eles as interpretam, assim como foram utilizadas, como instrumento de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, a fim de proporcionar ao investigado a chance de falar e refletir sobre suas ações de aprendizado e ensino, dando importância a sua linguagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada com futuros professores do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada como Centro Universitário. Este centro universitário é mantido por uma fundação educacional e é classificada como uma Instituição de Ensino Superior comunitária, de acordo com o art. 20 da constituição, são classificadas como "(..) instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade". Ou seja, mesmo que juridicamente ela é uma instituição privada, apresentam uma forte contribuição à sociedade, no que se diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988; VANNUCCHI, 2004).

O curso de licenciatura em Educação Física desta IES é reconhecido pelo decreto nº 1.003 de 18 de dezembro de 2007 e renovado o seu reconhecimento pelo decreto nº 1.586 de 19 de junho de 2013. A partir da segunda metade do curso, o futuro professor passa a realizar estágio obrigatório, que segundo seu regulamento, visa: “desenvolver habilidades e atitudes necessárias à aquisição de competências profissionais através da articulação entre teoria e prática no processo de formação dos profissionais que atuarão na educação, apresentando um espaço reservado para a práxis da Educação Física”. O estágio obrigatório desta IES é dividido em três disciplinas:

Estágio Supervisionado I (5ª semestre), tem carga horária total de 120 horas, sendo 60 horas dedicadas ao campo de estágio e 60 horas dedicadas à sala de aula (conteúdos e reflexão crítica orientada pelo Professor Orientador). E aborda as seguintes funções: definição dos grupos de estagiários, definição do campo de estágio, diagnóstico do campo de estágio, elaboração do Plano de Estágio e atuação no campo de estágio. O Estágio Supervisionado II (6º semestre) tem carga horária total de 120 horas total, sendo 60 horas dedicadas ao campo de estágio e 60 horas dedicadas à sala de aula. E se constitui pelas seguintes funções: atuação no campo de estágio; elaboração Relatório Parcial de Estágio; identificação de um tema relacionado à Educação Física e formulação de um problema de pesquisa; busca do referencial teórico sobre o problema de pesquisa; entrega do Relatório Parcial de Estágio.

Estágio Supervisionado III (7ª semestre) tem carga horária de 165 horas total, sendo 60 horas dedicadas ao campo de estágio e 105 horas dedicadas à sala de aula (conteúdos, reflexão crítica orientada pelo Professor Orientador, elaboração do Relatório de Estágio e Trabalho de conclusão de Curso). Nessa disciplina, as horas destinadas ao campo se refere coleta de dados

para o TCC. Portanto, durante o estágio obrigatório, os futuros professores exercem a prática docente apenas nas duas primeiras disciplinas, totalizando 20 horas de docência.

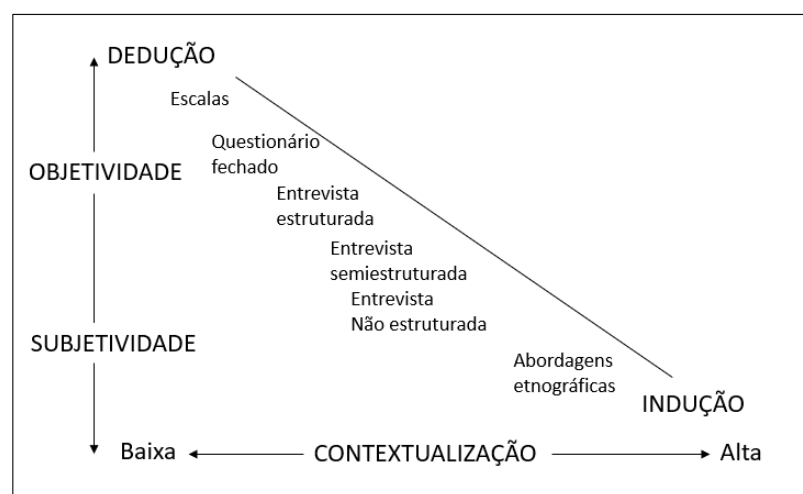
Por se tratar de um estudo de casos múltiplos de abordagem qualitativa, a seleção dos sujeitos será do tipo intencional não probabilística. A intencionalidade traz informações mais ricas em termos qualitativos do que se fossem selecionados por critérios típicos de amostragem, que nesse caso são irrelevantes e não devem ser empregados (YIN, 2010). Participaram do estudo, futuros professores do curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior comunitária do Estado de Santa Catarina que atendam os critérios de inclusão:

- (a) Ter cursado mais da metade dos créditos totais do curso.
- (b) Não ter experiência formal no ensino da Educação Física escolar.
- (c) Estar matriculado nas disciplinas de Estágio I no primeiro semestre de 2016, referente ao estágio obrigatório da instituição.
- (d) Ter disponibilidade e motivação de participar da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Diversos instrumentos de investigação a respeito do Pensamento do Professor têm sido utilizados ao longo dos anos: escalas, questionários, entrevistas entre outros. Januário (1996) os organiza em um quadro síntese de acordo com suas características, em três dimensões: objetividade/subjetividade, dedução/indução e inserção no ambiente contra descomprometimento com o contexto.

Figura 2 - Métodos de investigação no Pensamento do Professor.



Fonte: Januário (1996).

A dimensão subjetividade/objetividade tem a ver com o papel e inferência do investigador. Ao observar o quadro síntese, é possível afirmar que as entrevistas semiestruturadas são as mais adequadas das crenças, quando comparadas com outros instrumentos. Na dimensão indução/dedução se dá ao lugar da teoria na pesquisa; nas pesquisas mais dedutivas se parte de um teórico para posteriormente comparar os dados coletados, já nas indutivas se espera construir um quadro teórico para explicar os dados obtidos. Referente à contextualização, as entrevistas estão mais comprometidas com a ação dos professores, quando comparado aos questionários e escalas. Portanto, as várias técnicas de entrevista possuem vantagens claras na coleta de dados sobre os processos mentais dos professores (JANUARIO, 1996).

As entrevistas, para Januário (1996), fazem parte das estratégias das investigações qualitativas e pertencem aos métodos interativos, nos quais os dados são obtidos através do contato ou interação pessoal. Para o autor, existem diferentes modelos de entrevistas, porém, a entrevista semiestruturada é a mais adequada para o estudo das crenças, posições sobre a profissão docente e/ou caracterização de percurso de vida. São apresentados detalhadamente, a seguir, os instrumentos utilizados no estudo.

3.2.1 Questionário de caracterização individual

Com o objetivo de assegurar a seleção dos sujeitos incluídos no estudo, foi aplicado um questionário de caracterização individual. Esse questionário conta com treze questões, sendo quatro abertas e nove objetivas, que coletaram informações sobre a sua situação no curso, experiências de prática esportiva e em aulas de Educação Física escolar além de experiências de prática docente (ANEXO II).

3.2.2 Entrevista semiestruturada (ES).

A entrevista semiestruturada, segundo Vieira Abrahão (2006), permite realizar interações ricas e de obter respostas pessoais, sendo o instrumento mais adequado ao método qualitativo. Tendo um formato de conversa informal, em que o pesquisador pode realizar novas perguntas, se conveniente, o que permite um aprofundamento nas informações desejadas; é possível esclarecer dúvidas do pesquisador e/ou ir mais afundo em determinadas questões. Portanto, para o presente estudo foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. Foram utilizados dois roteiros, o primeiro, composto por 31 perguntas, visa identificar as experiências

pessoais prévias, vivenciadas nos contextos formais e informais, enquanto praticante de esportes e/ou aluno de Educação Física, assim como os motivos e influências que levaram a ingressarem no curso de Licenciatura em Educação Física.

O segundo tem o objetivo de verificar as crenças sobre a prática docente dos futuros professores, como também obter informações sobre os contextos e as situações de aprendizagem profissional na construção das crenças sobre a prática docente. Essa entrevista semiestruturada é composta por 13 perguntas relacionadas aos indicadores propostos por Siedentop (1983) e adaptada do estudo de Onofre (2000), divididas nas dimensões: *instrução*, que inclui os procedimentos de instruir os alunos na parte introdutória da aula, o acompanhamento das atividades, avaliação geral das atividades e da aprendizagem; *organização*, que se refere à gestão de tempo, espaços e materiais da turma e *clima social*, que pertencem às questões de relacionamento entre os alunos, o professor e a matéria.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente, foi solicitada na instituição, por intermédio da Pró-reitora de ensino de graduação, a permissão para a realização da pesquisa naquele ambiente de ensino por meio da assinatura da Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas (ANEXO I). Depois de aprovada, foi solicitado ao Coordenador de curso de Educação Física, a grade de horários das disciplinas do quinto semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, como também o nome e contato dos professores responsáveis pelas disciplinas selecionadas. Após entrar em contato com os professores, foi escolhida a disciplina em que seria realizada uma avaliação, e desse modo, estivessem todos os alunos em sala de aula. No dia combinado com o professor, antes de realizarem a avaliação, os futuros professores da 5ª fase foram convidados a participar como voluntários do estudo.

Posteriormente, foi entregue aos participantes da pesquisa os termos de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado e explicado qualquer dúvida que surgisse; apenas um aluno não quis participar da pesquisa. Na sequência foi solicitada a permissão dos mesmos para a aplicação do Questionário de Caracterização Individual (QCI). Para manter a transparência dos dados, os nomes dos participantes não serão divulgados em hipótese alguma. Antes da aplicação do QCI, foi explicada cada questão e foi pedido para que tirassem as dúvidas antes de começar a responder as perguntas. Durante o processo de preenchimento do questionário, foram tomados os cuidados para evitar o contato entre os participantes.

Após tabulados os dados do QCI, foram selecionados como sujeitos do estudo, quatro acadêmicos que atenderam os critérios de inclusão apresentados no item 3.3. Na sequência, os sujeitos selecionados foram contatados por telefone, para informá-los sobre a sua inclusão na pesquisa, como também foi criado um grupo no aplicativo *Whats App*, para o agendamento da data e o local para uma reunião em que será explicado os procedimentos da pesquisa. Essa reunião foi realizada no Centro Universitário em que os futuros professores estão matriculados. Após esclarecidos sobre o funcionamento das coletas de dados, foram agendados com os sujeitos, o local e data para a aplicação da primeira entrevista semiestruturada (ES). A primeira entrevista foi realizada com cada sujeito, individualmente, nos locais em que foram escolhidos pelos mesmos; e coletadas informações sobre a biografia do universitário. Foram realizadas antes da prática docente da disciplina de Estágio I, gravadas através de gravador digital e armazenadas em microcomputador institucional, de uso do pesquisador.

A segunda entrevista também foi realizada individualmente, no local de preferência do entrevistado e antes da prática pedagógica da disciplina Estágio I. Essa entrevista coletou informações a respeito das crenças do futuro professor sobre o ensino da Educação Física, assim como suas fontes de aprendizagem. A terceira entrevista foi realizada nos mesmos procedimentos que a segunda, porém foi feita ao final de 20 aulas, carga horária destinada à prática docente das disciplinas de Estágio I e II da instituição. As entrevistas foram transcritas com a ajuda dos softwares: *Express Scribe* para reprodução do áudio das entrevistas, *Microsoft Word* para registro do texto, e para tratamento dos dados qualitativos, especificamente programa Nvivo versão 10.

O projeto foi apreciado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (parecer nº 2.237.911/2017). Para preservar o anonimato dos futuros professores, eles foram identificados no texto através de letras e número, respectivamente (FP1 a FP4).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Nos procedimentos para análise de dados em estudos de casos múltiplos foram realizados: transcrições, descrição de cada caso individualmente, cruzamento e confronto das informações de todos os casos propostos por Yin (2010). A análise qualitativa das entrevistas foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2004, p. 44), é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizadas para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens.”.

A classificação foi determinada, *a priori*, de acordo com Bandura (1997), que determina quatro principais fontes das crenças: (a) Experiência direta, que ocorre de experiências pessoais de realização de ensino; (b) Experiência vicária, que consiste na observação de outras pessoas; (c) Persuasão social, que acontece quando o sujeito é influenciado a realizar algo a partir do ensinamento de outro; (d) Estados fisiológicos e emocionais, que correspondem ao grau de ansiedade, excitação ou estresse que surgem à medida que o sujeito avalia sua capacidade de realizar alguma tarefa. Para caracterizar os indicadores das crenças sobre a prática docente dos futuros professores, tiveram como base a sistematização sugerida por Siedentop (1983) e adaptada do estudo de Onofre (2000), divididas nas dimensões: (a) instrução, (b) organização e (c) clima social.

3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Deve-se considerar que a utilização da entrevista semiestruturada para cumprir com os objetivos propostos a este estudo, pode se constituir em uma limitação do estudo. Ao passo que as crenças e fontes citadas pelos sujeitos investigados possam estar se referindo às memórias mais recentes, e não representando todas as experiências pessoais vivenciadas ao longo da vida. Além disso, pode-se destacar, também, que com a utilização apenas de entrevistas semiestruturadas, somente o conhecimento declarativo dos futuros professores foi investigados, sendo excluído o modo de como esse conhecimento se representa efetivamente na sua prática. Neste sentido, a realização de estudos longitudinais para acompanhar o desenvolvimento das crenças, assim como as suas fontes como a utilização de diferentes instrumentos devem ser objetivos a serem almejados em estudos futuros.

4 RESULTADOS

Este capítulo é subdividido em três partes. Na primeira é apresentada a biografia dos futuros professores, destacando as experiências de prática corporal e/ou esportiva durante a infância e adolescência em diferentes contextos, até o ingresso no Curso de Graduação em Educação Física. No segundo subcapítulo são descritas as crenças sobre a prática docente divididas nas dimensões propostas por Siedentop (1983), juntamente com os contextos e situações de aprendizagem das respectivas crenças, quando os futuros professores não haviam realizado o estágio supervisionado da Instituição de Ensino Superior. Foram denominadas de crenças pré - docência. No terceiro subcapítulo serão descritas as crenças sobre a prática docente como no subcapítulo anterior, porém, nesse momento, quando os futuros professores haviam concluído as disciplinas de estágio supervisionado e assim obtido experiências na prática docente, sendo denominadas de crenças pós-docência.

4.1 BIOGRAFIA

Ao considerar a história de vida na formação do professor, Januário (2012) indica que o desenvolvimento profissional é realizado em três períodos: Infância e adolescência; Formação inicial; exercício da Profissão. No presente estudo foram considerados apenas os dois primeiros: Os momentos vividos na infância, na família, amigos, contexto e experiências escolares que criam no futuro professor, competências, valores e crenças pessoais, com forte influência nas suas decisões futuras. De outra parte, na formação inicial, o conhecimento profissional, competências de base e específicas são desenvolvidas. Ao longo da vida e desde a infância, o futuro professor obtém conhecimentos a partir de um processo contínuo de aprendizagem que se estende por toda a vida profissional. Trata-se de uma perspectiva construtivista na abordagem da formação do professor, na qual o sujeito media suas próprias aprendizagens, agindo e reagindo a situações cotidianas de acordo com suas crenças, valores e emoções (NETO; BENITES; GOMES DA SILVA, 2010).

4.1.1 a biografia do futuro professor 1

FP1 é um homem, que no período da coleta de dados estava com 30 anos de idade. Ele considera que teve poucas experiências marcantes nas aulas de Educação Física escolar, período do qual se recorda e lamenta, do professor distribuindo os alunos na quadra de esportes,

promovendo atividades de cunho recreativo no ensino fundamental e, apenas a “distribuir bolas” no ensino médio. Apesar disto, FP1 gostava das aulas, conforme seu relato: “Do pouco que eu me lembro da minha infância, eu gostava das aulas. A princípio, eu lembro que era mais recreação, tive um pouco de modalidades também, mas nada aprofundado” (FP1). Para ele, a falta de conteúdos específicos dos esportes, nas aulas, são sinais de aulas puramente recreativas, conforme excerto: “Por isso que eu digo que era um recreativo né? Não teve nada de regras, fundamentos, essas coisas assim não me recordo”.

Entre os 11 e 15 anos, FP1 praticou futebol em uma ação comunitária de uma igreja, em que um professor dava treinos de futebol gratuitos. Entretanto, não chegou a participar de torneios devido à dificuldade financeira e a falta de incentivo dos pais, conforme ele relata: “Íamos porque era de graça, e para se ocupar na verdade. Acho que a mãe mandava. Nós somos três irmãos, né? Então três crianças dentro de casa de certo, era chato né?”.

Aos 18 anos iniciou na prática da musculação, porque se considerava “magro” e queria ganhar massa muscular. Essa modalidade o fez se interessar pelo curso de Educação Física e poder entender mais sobre a prática da musculação. Entretanto, só ingressou no ensino superior aos 26 anos, devido ao incentivo do seu treinador, como se verifica a seguir:

Perguntei pra ele se valia a pena, por que o investimento ainda é alto. Mesmo com as facilidades, é alto ainda. Se valeria a pena ainda entrar na Educação Física. O retorno, se, viria. Aí ele me disse assim: cara, que idade você tem? Na época eu tinha vinte e seis para vinte e sete. Ele falou: cara, se você tivesse quarenta eu falaria para você fazer, para você estudar. [...] Então eu acho que foi daí a minha vontade para a Educação Física (FP1).

Assim, com esse objetivo de trabalhar com musculação, FP1 iniciou no curso de Educação Física sem, no entanto, o conhecimento sobre a diferença entre Bacharelado e Licenciatura que a instituição realiza no curso, após os primeiros quatro semestres em comum. Ao longo da primeira metade do curso, ele descobriu outras áreas de atuação para o graduado em Educação Física, como relato do próprio:

Então, eu também descobri durante o curso que não é só o esporte, não só o que eu achava o que era, se descobre várias portas, várias maneiras, você se torna uma pessoa diferente, você enxerga o mundo diferente, você pensa diferente. [...] aprendi a gostar de criança durante o curso (FP1).

Durante o quarto semestre, FP1 optou em fazer a graduação a distância, mas no semestre seguinte retornou ao curso presencial, pois acredita que o contato com os professores durante as aulas e em contexto mais informal, assim como as aulas em que praticam a docência com seus pares faz com que eles se preparem para as aulas no “mundo real”. Quando questionado

sobre o que ele acredita ser mais importante na sua preparação enquanto professor, FP1 respondeu:

Acredito que das aulas que ministramos nas aulas da graduação, e das próprias aulas dos professores ne? Explicando o porquê de cada coisa ne? E quando a gente está fazendo, nós estamos ministrando aulas para nossos colegas, eles ensinam como fazer, “assim vai acontecer isso, assim vai acontecer isso”, eles dão mais ou menos o que vai acontecer na escola. [...] alguns durante a aula que estamos ministrando, outros depois. Junta a turma toda, fala específico ne? “Esse grupo fez isso, esse fez aquilo”. Dá algumas dicas, algumas orientações, ne?.

4.1.2 a biografia do futuro professor 2

FP2 é um jovem com 19 anos de idade no momento da entrevista, que teve experiências boas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e experiências negativas no ensino médio, principalmente por conta dos professores. Entre os 9 e os 12 anos, ele relata que teve uma ótima professora, que a considera muito querida, e lembra que suas aulas eram dinâmicas e que todos os alunos gostavam. Já no ensino médio, quando realizou à noite, ele lembra que os professores apenas separavam os times e realizavam jogos.

Por sempre gostar de praticar esportes, FP2 praticava atividades na rua com seus amigos, aproximadamente aos 12 anos, lembra dos jogos e brincadeiras que faziam e que só voltavam para casa ao anoitecer quando sua mãe chamava para se alimentar. Nessa mesma época, também praticava Futsal na escola à tarde. Essas experiências enquanto praticante de Futsal, FP2 considera muito importante, pois lhe dá mais confiança e considera que este seja o conteúdo em que ele tem mais segurança em ministrar, conforme relato a seguir “Como eu praticava Futsal, eu entendia mais o Futsal, aonde eu me sinto seguro em aplicar essa matéria, esse esporte”. Os treinos eram ministrados pelos próprios professores do colégio, porém, com características mais “tecnicistas”, como relatado pelo sujeito. Experiências essas, no contexto escolar e esportivo, criaram crenças em FP2 sobre a diferença entre aulas na Educação Física escolar e treinos de iniciação esportiva, conforme relatado a seguir:

Eu penso assim, quando é treino, é rendimento. Depende também a faixa etária, se é criança a gente tem uma consideração. [...] treinamento é aquela coisa tecnicista, repetitiva, por que é onde tu tens que ser repetitivo, porque na hora da execução, pra ti já, quase assim dizendo, teu corpo fazer sozinho. Porque se tu não treinar passe várias vezes o passe, tu não vais saber fazer o passe adequado. E já na parte de Educação Física escolar, o tempo é reduzido a questão de cada aula, a gente tem que ser mais, como eu posso dizer... flexível na aula. Como Educação Física, né? Tem muita gente que não pode participar, ou eles sempre inventam alguma coisa, inventam um machucado e o tempo é curto. Para ser proveitosa a aula, ele tem que ser uma coisa mais flexível assim, se tu vais treinar Futsal não ficar nessa forma tecnicista, criar atividades mais, como eu posso dizer... diferente, mais agradável, não tanta repetição

da mesma coisa. Que trabalhe mesmo fundamento só que mais divertido, algumas brincadeiras envolvidas no esporte, tudo isso né? (FP2).

Seu interesse pelo corpo humano e por sempre gostar de esportes o fez ingressar no curso de Educação Física logo ao terminar o ensino médio, com 17 anos. Muito influenciado por sua professora de Educação Física do ensino fundamental, que explicou a organização e funcionamento dos cursos de graduação, como também tiveram conversas sobre a profissão. Primeiramente iniciou no curso de bacharel, porém trocou para a licenciatura, pois conforme seu relato:

Eu me encantei pela escola [...] e a Licenciatura, ela explica bem o que que é o professor. Licenciatura é o que é o professor: é lidar com criança, é aquela coisa de escola, aquela correria de escola, aquela briguinha de escola [...] a Licenciatura ajuda a tu ser um bom professor, tu aprender muita coisa na parte da escola, que é a minha vontade de trabalhar na área e saber o que eu vou fazer(FP2).

No primeiro ano de graduação, teve a oportunidade de ministrar alguns treinos de Futsal feminino, momento em que vivenciou algumas dificuldades, relacionadas principalmente a sua personalidade, conforme relato do próprio: “Eu era muito tímido, eu tenho muita dificuldade de falar em público, me travava [...] e com isso eu aprendi muito”.

O universitário acredita que durante a graduação o seu aprendizado é influenciado pelo contato direto com os professores, quando estes trazem para a sala de aula as suas experiências, como relata: “a vivência do professor, para passar para os alunos, os acadêmicos, né? Para um dia, se acontecer a mesma situação na escola, saber se virar”. Assim como o contato com colegas que praticavam esportes: “Cada um tem uma experiência de cada coisa, um já foi nadador, aí na aula de natação ele ensinou, um treinava futebol, aí na aula de futebol já te ajudava, uma já lutava capoeira e te passava como que era que ensinava”.

Ao final de cada semestre, os futuros professores realizam a prática do componente curricular (PCC), momento em que eles vivenciam a docência no ambiente escolar, FP2 comenta que as aulas são dadas em grupo, com o planejamento da aula sob responsabilidade dos futuros professores. Quando questionado sobre a influência dessa experiência na sua prática docente, FP2 relata:

Ele ajuda bastante a ter essa vivência, ele ajuda bastante que tu já pega uma experiência com esses alunos na escola que tu fez o PCC agora no estágio tu vai lembrar dele, na hora do estágio tu lembra que lá naquela escola tu fez uma tal atividade que os alunos gostaram mais ou gostaram menos, daí tu vai saber na hora do estágio, o meu também é noturno, se é correto aplicar, ou um jeito diferente, nem que tu aplica a mesma brincadeira que deu errado na outra escola para ver se dá certo nessa, porque às vezes os alunos são diferentes e gostam, isso que ajuda bastante o PCC, ter essa vivência concreta (FP2).

4.1.3 a biografia do futuro professor 3

FP3 é uma jovem, que na época das entrevistas tinha 19 anos de idade. Sempre ajudou os pais a cuidar de sua irmã mais nova, o que a fez gostar e a ter interesse em trabalhar com crianças. Entre os 14 e 17 praticou capoeira, e por levar sua irmã junto, jogava no horário de aula dos mais novos e que acredita ter sido importante na sua formação enquanto professora, pois segundo ela: “Eu acabei vendo, foi muito bom eu ter participado mais com os menores, com os pequenos, porque vi como eles participam. E eu vi que se eu for passar isso na escola, eles vão querer participar, vão se sentir interessados”.

Anos antes, entre os 6 e os 8 anos, FP3 também jogou capoeira, por influência dos primos e vizinhos que praticavam, aos domingos, em um campo próximo a sua casa. Essa “brincadeira” fez com que ela se matriculasse nas aulas de capoeira da associação de moradores de seu bairro. A universitária comenta que nessa época gostava da parte lúdica da capoeira, conforme seu relato: “Eu nunca levava como luta, claro, é uma luta, uma defesa pessoal, só que eu sempre levava mais como uma parte de brincadeira, jogo, dança [...]”. Porém, S3 só participava das aulas, não participava dos batizados, graduações e trocas de cordas, pois seus pais não tinham disponibilidade para levá-la.

Na escola, FP3 teve no seu professor de Educação Física a sua grande inspiração enquanto profissional, pelo seu carisma e pela maneira como ele se relacionava com os alunos. “Ele era como um pai para gente, ele tinha uma relação muito boa com os alunos [...] os pais também adoravam ele, se tinha algum problema ele passava primeiro para a direção, mas sempre estava presente” relata FP3. As aulas com esse professor foram durante o ensino fundamental, ela adorava as aulas de Educação Física por serem lúdicas e dinâmicas. Segundo a universitária, as aulas eram divididas em duas partes, na primeira eram ensinados os fundamentos e na segunda era o jogo propriamente dito. Lembra também, que o objetivo do professor era prepará-los para os jogos internos da escola, evento que envolvia jogos coletivos e atletismo. FP3 acredita que seu aprendizado acontece mais por observação, nas palavras dela: “eu aprendo mais de ver”. A observação de seu professor a influenciou na escolha do curso de Licenciatura em Educação Física, conforme relato abaixo:

Ele foi a minha inspiração para poder seguir no curso de Educação Física. Porque eu adorava o método que ele dava aula, sabe? Ele buscava assim, a interação de todos os alunos. Tanto é que eu não lembro de nenhum aluno fora sentado assim, na aula dele. A não ser por uma patologia, né? Mas todos buscavam participar [...] eu quero ser aquele tipo de professor daquele lá, o Mário. Que me deu aula do pré até a oitava série, fazia com que a gente pudesse interagir, sabe? Não deixava nenhum dos alunos de fora e ele

passava o que era para ser passado. Não aquela coisa de rola a bola e tá acabado, a essência da Educação Física, né? [...] ele foi, é ainda, o tipo de profissional que eu gostaria de ser. Ele cobrava, assim, dos alunos, mas sempre naquela parte mais afetiva, sabe? E era exatamente como ele passava que eu pretendo ser (FP3).

Embora considerar as vivências nas aulas de Educação Física tenham sido essenciais para querer seguir na carreira de professor, essas experiências positivas não se repetiram no ensino médio, quando trocou de colégio. As aulas nessa época eram largadas e o professor somente questionava sobre qual esporte os alunos queriam praticar e organizava a turma. Logo após concluir o ensino médio, FP3 ingressou, embora com algumas dúvidas, no curso de Licenciatura em Educação Física, que teve por motivação maior, gostar de crianças, da disciplina de Educação Física, mas, principalmente, como ela mesma relata, por causa do professor. Ao longo do curso, FP3 afirma que o contato com os professores lhe abriu os horizontes quanto a sua prática docente, mas não excluindo suas crenças formadas enquanto praticante, como explícito a seguir:

Eu cheguei na universidade ali, tinha o basquetebol e outras modalidades, até então eu nunca tinha entendido a lógica daquilo, então eu aprendi muita coisa na universidade, em questão dos esportes. Era uma coisa que eu não era muito ligada. Futebol, basquete, era mais a parte do vôlei e atletismo que era o que eu mais tinha vivenciado na escola [...] eu vou usar alguns princípios do Mario, lá atrás, que eu aprendi nas aulas dele e com certeza na faculdade, juntar todo o meu conhecimento (FP3).

Como também aconteceu na disciplina de Capoeira, FP3 lembra:

Foi uma experiência enorme[...] O Tigre, Muzenza (Professor da disciplina) ele ficou muito feliz por ter uma praticante de capoeira lá, [...] aí ele sempre chamava para dar os exemplos né? Que eu já sabia mais ou menos como era e aí eu adquiri mais o conhecimento da parte teórica dos movimentos, com certeza, que na capoeira era mais a parte prática, né? E o histórico, o contexto histórico né? Eu conhecia o básico que eles passavam para a gente e tudo mais. Mas eu me aprofundi e comecei a entender melhor as coisas (FP3).

4.1.4 a biografia do futuro professor 4

FP4 é uma jovem praticante de Futsal, que no momento das entrevistas tinha 19 anos de idade. Relata que na época da escola não gostava das aulas da Educação Física, pois eram “muito chatas”. Ela lembra que a professora do ensino fundamental e o professor do primeiro ano no ensino médio eram muito rígidos, algo que ela classificou como militarista: “ela seguia bem certinho, tu não podia conversar, não podia fazer nada, era só o que ela tinha proposto para ti. Aí quando eu comecei a estudar de noite, que no primeiro ano eu peguei um professor que

seguia o mesmo padrão”. Nos anos seguintes do ensino médio, trocou o professor, que não direcionava a aula e deixava a turma livre para decidir se queria ou não participar.

Ao participar do Projeto Atleta do Futuro, FP4 se interessou mais pela prática de esportes. Nesse projeto ela praticava um pouco de cada esporte, futsal, badminton, vôlei, entre outros. Mas o que a universitária considera mais importante para ter começado a gostar de praticar esportes, foi o modo em que as aulas eram conduzidas, como relata a seguir:

O formato que ele dava era interessante, porque, vamos dizer, ele sempre fazia uma brincadeira, ele não ia direto. Ele quer ensinar uma modalidade, mas não vai direto à modalidade, ele faz uma brincadeira lúdica antes, até pelo fato de ser criança, se instiga mais, si sempre tinha umas brincadeiras antes, aí eu acho interessante esse método que ele usava, não chegar já aplicando... vamos treinar! Vamos fazer os fundamentos. Claro que na brincadeira já incluía esse tipo de coisa, né? (FP4).

Esses dois contextos diferentes fizeram com que FP4 criasse uma crença sobre o ensino, quando procura utilizar uma abordagem em que trazia mais prazer enquanto praticante, conforme se relato:

Trabalhar com esse método, não vou seguir o método que ela usava, o militarista. Prefiro trabalhar com o construtivista, que é o método que eles utilizavam lá no Sesi, foi ali que eu me inspirei na verdade [...] como eu vi que eu vou trabalhar mais com criança, eu acho que esse método seria o mais adequado para aquela faixa etária, partindo de um contexto que ela sabe e depois tu ir criando, deixar eles vivenciar a brincadeira também, não só botar regras, regras e não deixar eles [...] vivenciarem (FP4).

Na época em que participava do Projeto Atleta do Futuro, FP4 participou de um evento competitivo com duração de três dias, o que considerou ser uma experiência que a marcou bastante. Pela adrenalina que sentiu, por ser motivada pelos professores, por estar envolvida na torcida. Algo que ela acredita ser importante as crianças vivenciarem e que futuramente irá procurar levar seus alunos a eventos competitivos. “Uma experiência muito legal, tanto é que eu pensei em futuramente ter como passar para as outras pessoas”.

Aproximadamente, aos 8 anos, a universitária lembra que jogava futebol na rua com primos e amigos, porém somente com 14 anos, por incentivo do avô, começou a treinar futsal em uma equipe amadora, em que o treinador não é formado e também não tem muito conhecimento, e nas palavras dela “só está lá para fazer as substituições”. Desse modo, várias vezes quem direcionava os treinos eram as próprias jogadoras, principalmente ela. Quando recorda como eram os treinos em que ela direcionava, lembra-se das aulas que teve de futsal na escola, embora não tenha sido experiências agradáveis, marcaram muito, FP4 cita:

Minha professora da escola, ela também passou futsal para nós, ela treinava bastante as jogadas, fazia o oito, trocava passe. E como ele não entende muito, no caso era nós

que tínhamos que buscar, ver vídeo na internet para passar para as meninas né? Aí como algumas meninas não têm interesse, vamos dizer, são bem assim que não olham nada. Aí eu sempre fiquei na frente disso, né? De ficar olhando, aí depois quando chegava lá eu que passava algumas coisas, né? [...] as jogadas que ela fazia (a professora da escola), tipo o oito, foi um movimento que ficou muito marcado, aquilo lá deu para passar,entendeu? Aí a gente passou para as meninas o oito no caso (FP4).

Praticar futsal e eventualmente auxiliar nos treinamentos, fez com que FP4 tivesse maior interesse em buscar mais conhecimento no esporte e isso motivou seu ingresso no curso de Educação Física, entretanto, a escolha pelo curso de licenciatura foi influenciada através de uma prima, que também cursava o curso, afirmando que era melhor cursar licenciatura primeiro e depois bacharelado. Ao longo do curso, FP4 se interessou mais pelas aulas de Educação Física escolar, como relata a seguir:

Eu tinha uma concepção diferente do que era, mais perante as aulas. Talvez por eu ter uma experiência na escola de não ter uma atividade lúdica antes de começar a prática e ir direto para o fundamento, eu não via a importância disso [...] geralmente eu já ia direto para o fundamento (na escola) já via o que era, tinha matéria, passava no quadro, entendia o que era o futsal e já ia jogar, no vôlei a mesma coisa. Aí que eu vi a importância de ter esse momento mais lúdico antes, até mesmo para a criança. Tu vais trabalhar com criança, ela tem que gostar do esporte, não ainda tu ir lá e jogar os fundamentos para ela e pronto (FP4).

A universitária considera muito importante para o seu aprendizado, as vivências práticas durante o curso, seja ministrando aulas para seus colegas ou observando o professor. Pois ela acredita que esses momentos se aproximam com as situações reais de aula, tendo que saber realizar a gestão dos alunos, escolha adequada das atividades entre outras funções, embora reconheça algumas limitações dessas práticas, como conta a seguir:

Eu acho que tu estando lá vivenciando aquele momento, já vais ter uma noção do que tu vais passar mais para frente, claro que não vai ser nesse contexto, mas tu vai estar ali, já sabes que tem coisas que vai dar certo, tem coisas que vão dar errado, tem coisa que não é como tu acredita ser, talvez o método que tu trabalhas com um adulto seja um método diferente que tu trabalha com uma criança. A maneira de tu lidar com ele, mas a experiência de tu estar ali, tu estás ministrando uma aula, mesmo que não seja uma atividade que não seja uma atividade fora da universidade. Tu está ali, aquele momento é como se tu fosses o professor. Tu tens que impor respeito. E muitas vezes os colegas te vêem como uma acadêmica, não fazendo aquele papel de professora (FP4).

4.2 AS CRENÇAS PRÉ DOCÊNCIA DOS FUTUROS PROFESSORES

Neste subcapítulo e no próximo são apresentadas as crenças dos futuros professores sobre a prática docente, como também as situações e contextos de aprendizagem. Os resultados são descritos através de princípios de uma intervenção pedagógica eficaz, que de acordo com Siedentop (1983) são divididas em três dimensões: Instrução, Gestão e Clima social. Referente

à Instrução, foram analisadas as medidas que contribuem para que a instrução inicial e o acompanhamento das atividades sejam realizados com qualidade. Na dimensão gestão, foram analisadas as medidas que contribuem na organização da aula, no que se refere à otimização do tempo, espaços, materiais, além da formação e movimentação dos alunos. Para a analisar o Clima social, foram analisadas as medidas que promovam uma relação positiva entre os alunos, do professor com os alunos e dos alunos com a matéria (ONOFRE, 1995). Cabe ressaltar também, de acordo com a biografia de cada um, os futuros professores até o momento não haviam tido experiências diretas de ensino fora da graduação, antes deles terem ministrado aulas dentro do estágio supervisionado.

4.2.1 As crenças pré-docência sobre instrução

Ao iniciar a aula, FP1 acredita que as atividades devem ser propostas aos alunos com o objetivo de “atraí-los” e despertar o interesse pela aula. Segundo ele, explicar com clareza e objetividade, bem como propor atividades lúdicas e/ou desafiadoras são formas mais indicadas para atingir os seus objetivos de ensino. Desse modo, o Futuro Professor 1 acredita que os alunos participarão das aulas de forma voluntária e mais prazerosa. Ao refletir sobre a fonte desta sua crença, ele aponta suas **experiências de prática corporal pessoal enquanto aluno nas aulas da graduação e, experiências de prática de ensino ao ministrar aulas aos pares na graduação**, conforme se verifica no excerto a seguir.

Enquanto aluno né? alguma atividade que seja desafiadora né? que seja lúdica, que tenha brincadeira né? sentir prazer em fazer [...] depois enquanto professor tentar fazer o mesmo né? tentar despertar este interesse do aluno, quando ele estiver docente né? [...] nós já ministramos algumas aulas para os nossos colegas, né? e tem atividades que geralmente são bem acolhidas né? todo mundo gosta, faz, se entretém com aquela atividade e tem outras atividades que são meia... não são legais enfim, aí a turma já não gosta tanto de fazer (FP1).

Para garantir a atenção e concentração dos alunos durante os procedimentos de instrução, FP4 acredita que o professor deve realizar uma conversa inicial com os alunos para acalmá-los e, depois realizar as instruções referentes às atividades. A futura professora acredita que aprender esse procedimento a partir das **observações da supervisora de estágio ao ministrar aulas**, como se verifica, a seguir:

Pelo que eu estava vendo nas aulas da professora, inicialmente ela, quando eles estavam muito agitados, como era muito criança, ela deixava eles um pouco eles na sala e começava por uma conversa inicial e depois, quando eles conseguiam se acalmar mais, ela levava eles pro parque né, lá no parque com grama, ela fazia a

atividade com eles [...] então eu acredito que as aulas de Educação Física devem ser assim (FP4).

Para o início da aula, FP1 e FP2 acreditam que o professor deva explicar a sua metodologia de trabalho, assim como o que será trabalhado, garantindo que os alunos conheçam os pontos fundamentais dos conteúdos da aula. Embora pensem de modo semelhante, a respeito de como apresentar os conteúdos da aula, os futuros professores desenvolveram esta crença em diferentes situações: FP1 acredita que as **experiências de prática de ensino ao ministrar aulas aos pares na graduação** fizeram com que ele refletisse que ao apresentar os conteúdos no início da aula, os alunos poderiam obter um melhor desempenho; para o FP2, as **reflexões sobre as experiências enquanto aluno, seja na escola ou no Ensino Superior**, fez com que ele desenvolvesse essa crença, como se verifica no excerto a seguir:

Eu obtive esse conhecimento, através de mim mesmo. Porque, muitas vezes, na escola, quando eu estudava ou até mesmo na faculdade. Às vezes os professores questionavam assim: “ah, todo mundo entendeu?” aí todo mundo diz que sim e tu não vai ser o único lá a levantar a mão. [...] Mas assim, eu vi por mim, que eu acredito que nos meus alunos também vai ter gente igual, que vai dizer que entendeu, mas não entendeu nada. [...] E eu acredito que eu aprendi isso através de mim mesmo. Um auto avaliação minha, que eu mesmo me avaliei, pela minha dificuldade e assim eu ponho em prática que existe mais gente que às vezes não entende e tem medo de afirmar que não entendeu.

De fato, os quatro acadêmicos acreditam que o professor deve garantir que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades que serão realizadas na aula. Para que isso aconteça, os futuros professores relatam que o professor deve explicar as atividades através de demonstrações, como relatam os acadêmicos: “demonstra falando com clareza, olhe, é assim o movimento que vocês vão fazer” (FP1); “explicar pra eles já meio que fazendo, para eles já imaginarem a atividade” (FP2); “Muitas vezes tu falando, tem alunos que não compreendem [...] então se tu demonstrar pra eles visualmente, já é uma maneira melhor de eles estarem visualizando e interpretando aquilo pra depois fazerem (FP4). A futura professora 3 (FP3), também acredita que o professor deve utilizar tanto a informação verbal como a visual, porém, para ela, o professor deve solicitar ajuda aos alunos para realizar a demonstração, conforme seus relatos: “ele deve chamar um aluno ou outro e fazer a demonstração pra que todo mundo veja” (FP3).

Referente às fontes de aprendizagem, para FP1, FP3 e FP4 as experiências de observação de um modelo, ao ministrar aulas, fizeram com que eles acreditassem que os procedimentos realizados pelos seus professores no ensino superior fossem a melhor maneira de ensinar. Embora a experiência vicária tenha sido a principal fonte, os contextos em que ocorreram foram diferentes: **observação do professor durante sua experiência de prática**

corporal na graduação (FP1); observação do professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental (FP3); e observação da supervisora de estágio ao ministrar aulas (FP4). No trecho da fala de FP1, a seguir, se verifica um exemplo desses dados:

Na faculdade, nas aulas práticas... os professores fazem assim, explicam, demonstram [...] na faculdade, nas aulas práticas, os professores fazem isso quando algum aluno tem dúvida, eles apresentam a dúvida para todos os alunos e explicam novamente para todos. Caso algum aluno tem a mesma dúvida e não quis perguntar, ele vai tirar a dúvida de todos. Vi isso, e acho que assim deve ser feito (FP1).

A futura professora 4 (FP4) também indicou a reflexão sobre as aulas e sugestões dos professores na graduação, porém, para ela, as observações de aulas em uma condição real de ensino, na “vida real”, fizeram com que ela desenvolvesse mais fortemente as crenças, conforme se verifica no trecho, como suas palavras:

O que eu vi no estágio já foi falado em sala de aula, só que o que, tu estar lá vendo e observando é diferente do que tu escutar só [...] Porque lá, talvez tu pense: ah, isso aí não vai acontecer. Mas tu estar lá, tu vê que vai acontecer, vai ter brincadeira que vai dar errado, vai ter brincadeira que dá certo, vai ter coisa que eles gostam mais de fazer e sempre vão te pedir pra fazer aquilo só que tu não pode fazer sempre aquilo, então mesmo tu estando na universidade e os professores te falando, tu só vai entender mesmo quando tu fores para a parte da prática, talvez tu tendo só a conversa ali, tu não está observando aquilo, então quando tu observa é bem mais fácil pra ti ter um entendimento daquilo (FP4).

O futuro professor 2, acredita que a utilização de questionamentos para garantir que os alunos ficassem sem dúvidas sobre as atividades, foi obtida a partir das **experiências de prática de ensino ao ministrar aulas aos pares na graduação**. Embora tenha sido influenciado por um colega com experiência no ensino, FP2 afirma que estas práticas de ensino simuladas serviram para constatar a utilidade desta forma de instrução. Como se verifica a seguir: “tem alguns colegas deram alguns conselhos, até mesmo eu mesmo fui levando isso e vi que dava certo. Então acredito que isso vai funcionar [...] isso daí, já usei uma vez, deu certo! espero que dê nas outras também” (FP2).

Ainda no início da aula, FP2 e FP3 acreditam que o professor deve: explicar como a aula está planejada, quais as atividades do dia, como será feita a organização dos materiais, entre outras informações, permitindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem. Estes acadêmicos acreditam que o fornecimento destas informações permite que os alunos criem a ideia de que o professor possui um nível elevado de organização. As palavras da FP3 ilustram os motivos pelo qual os alunos devem relacionar a organização da aula com os objetivos:

Para os alunos aprenderem a ser organizados, mas por uma questão de tempo. Para eles verem que agente cobra essa organização. Então já vão ter uma percepção... é pra aula ser bem organizada né? Até por que tu não vais começar com uma atividade de início e colocar no fim e tananá... fazer aquele rolo todo. Acho que tem que ser tudo certinho (FP3).

As aulas práticas na graduação fizeram com que os acadêmicos desenvolvessem essa crença, principalmente **observações de professor durante a sua experiência de prática corporal na graduação**, conforme relato de FP2: “Ah eu acredito que eu aprendi na faculdade em si, com algumas aulas práticas que nós tivemos com alguns professores que a grande maioria faz isso” (FP2). O acadêmico ainda conclui que além de ver o professor nas aulas práticas, também recorda que as experiências que teve, ao ministrar aulas para seus colegas, serviram para confirmar o que foi observado, de acordo com suas palavras: “isso foi na faculdade e eu vi depois quando a gente aplica, a gente cria uma aula pra aplicar pra própria turma da faculdade a gente também vê que é a melhor forma possível, porque agora é tu que vai falar e se torna mais fácil pra trabalhar com eles assim” (FP2).

A futura professora 3 apresentou uma crença de que o professor deve conseguir que os alunos entendam as várias fases de uma aula, assim como apresentado anteriormente, FP3 é organizada e cobra que seus alunos também sejam. Portando, para ela, os alunos ao entenderem a organização de uma aula, podem acompanhar o desenvolvimento da disciplina ao longo do ano; de acordo com a futura professora: “os alunos, eles podem já... no caso ta acompanhando o que o professor ta passando, e, é, no caso, no decorrer das aulas, do ano letivo, eles vão saber que pra isso tem um planejamento, que não é só aquilo lá” (FP3).

Embora se recorde que seu professor de Educação Física do Ensino Fundamental realizava este procedimento de apresentar as fases das aulas para seus alunos, FP3 acredita que essa crença se desenvolveu através de duas fontes, a primeira, como citado anteriormente, **observação do professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**, mas que aquilo só fez sentido para a acadêmica através de **orientações da professora em disciplina teórica no Ensino Superior**, no momento em que a professora da disciplina de Didática da Educação Física no Ensino Superior relatava o que acontecia no dia a dia das escolas. Desse modo, a futura professora conseguiu relacionar as experiências vividas com as orientações da professora no ensino superior, como relata FP3:

Clareou mesmo esse conhecimento, na faculdade, quando entrei para o curso né? que os professores falaram, mas eu tive isso no ensino fundamental [...] meu professor ele passava essa conversa, ó hoje vamos trabalhar isso. [...] Na graduação eles reforçaram isso e eu comecei a ligar os pontos, olha que legal tem as três partes da aula. [...] foi na disciplina de metodologia. [...] Porque assim, a professora, no caso que leciona essa matéria, ela dá aula no ensino fundamental em uma escola de Camboriú. Então, ela

trazia o que ela realizava durante o dia na escola, os trabalhos dela, e eu sei que pra quem vai trabalhar na licenciatura, com ensino fundamental, aquilo era muito bom (FP3).

Durante a aula, FP1 e FP4 acreditam que o professor deve conseguir fazer com que seus alunos identifiquem tanto suas dificuldades como suas capacidades na realização das atividades. Esse procedimento pode ser realizado através de autoavaliação, no caso de FP1, e feedbacks, no caso de FP4. Independente da estratégia utilizada, os acadêmicos acreditam que o professor deve estimular os alunos a reconhecer quando fazem algo de errado, mas que possam também potencializar suas habilidades. A futura professora 4 esclarece seu ponto de vista:

Porque eu acho que é uma maneira mais fácil de eles verem o erro, que eles estão cometendo, né? não chegar já apontando, mas pedir pra eles fazerem diferente. Eu acho que é uma maneira melhor, porque muitas vezes eles não têm noção, né? que tão fazendo errado, porque muitas crianças também não têm coordenação, né? então se tu ir lá e incentivar, ah, vamos, pula com um pé só! [...] então se tu tá lá, incentivando eles a melhorar, incentivando eles a fazerem algo novo já é uma maneira melhor, eu acho (FP4).

Os acadêmicos acreditam que ao **observar professor durante a sua experiência de prática corporal na graduação** (FP1) e **observar supervisora de estágio ao ministrar aulas** (FP4), fizeram com que eles desenvolvessem essa crença e a partir disso já pensaram em alternativas para essas estratégias, como apresenta FP1: “então acredito que assim você possa fazer na escola com os teus alunos também [...] É eu acredito que da pra fazer também, não precisa ser verbal, né, todos falarem para todos. Pode ser manuscrito mesmo, né, só para o professor mesmo ler e ver o que tá acontecendo”. E assim, em um futuro próximo, os acadêmicos, aos poucos, vão formando a sua maneira de realizar as intervenções pedagógicas.

O futuro professor 2, acredita que os alunos devem receber informações atualizadas de sobre como estão aprendendo, para que isso aconteça, FP2 acredita que é no momento do jogo que o professor obtém informações mais realísticas sobre o aprendizado dos seus alunos, como relata FP2: é na hora do jogo que eles já vão notar se caso tu ver que tá fora do padrão, tu já vai chamar a atenção, porque eles não entenderam, daí, então, eu acredito que é na hora do jogo, que pra ti saber se eles estão [...] fazendo certo ou errado é jogando”. No momento do jogo, caso precisasse realizar uma instrução para informar sobre o aprendizado dos alunos, o acadêmico pararia o jogo e na formação em que eles estivessem, demonstraria, explicaria, faria perguntas. Tudo o que fosse preciso para instruí-los.

Essa crença foi desenvolvida segundo o acadêmico, ao **observar professor durante a experiência de prática corporal na graduação**. No momento em que alguns professores

realizavam um jogo e paravam para passar informações, ao ver esse procedimento sendo realizado pelos professores, o acadêmico achou que esta era a forma mais dinâmica para instruir os alunos sobre o seu aprendizado, de acordo com as palavras de FP2: “alguns professores também utilizavam isso, aí eu vi isso nas aulas, aí fiquei marcado aquilo lá e aí eu acho que o correto é assim”.

Referente ao equilíbrio entre informações individualizadas e em grupo, FP1, FP2 e FP3 acreditam que o professor deve garantir que ambas as instruções podem ser proporcionais, mas que variam de acordo com a intenção. Caso seja o aluno que questione o professor, FP2 e FP3 acreditam que este deve apresentar e esclarecer a dúvida para todo o grupo, pois pode ser a dúvida de outros alunos. Se a dúvida parecer ainda muito individual, nesse caso o professor deve solucioná-la individualmente. Caso o professor queria realizar uma correção, FP1 e FP3 acreditam que a primeira instrução deve ser dada para o grupo e posteriormente, se o erro persistir para alguns alunos, o professor pode abordá-lo individualmente. Essas duas maneiras de equilibrar informações individualizadas e grupais é ilustrada nas palavras de FP3:

Se o aluno no caso perguntasse diretamente para mim, poderia talvez seja a dúvida de outros alunos que não queiram perguntar, aí eu reuniria o pessoal e conversaria com eles, ó temos um amigo que ele tem essa dúvida, então vou esclarecer isso para vocês, que possa ser a dúvida de outros, falar de uma forma coletiva. Agora se for uma dúvida muito individual, e eu perceba que muitos outros não perguntariam aquilo, eu falaria diretamente com ele, mas a princípio, a abordagem seria de todos, pra todos poderem ter conhecimento. [...] vou chamar de forma coletiva, se eu vejo que é o mesmo erro para todos, né? Um feedback positivo ali, “oh turma, eu vi que vocês tão fazendo o movimento assim, e o professor vai ajustar isso para todo mundo”. Passe por exemplo, vamos passar um pro outro, fecha mais a mão... dando esses ajustes. Agora se eu vejo que é um aluno que está cometendo o mesmo erro e não está evoluindo com a turma, chamo ele aqui no canto, né? Reservado e vou fazer a atividade ali com ele (FP3).

Para os acadêmicos, essa crença se desenvolveu durante a graduação, para FP2 a situação em que ocorreu este aprendizado foi através das aulas práticas, **através de reflexões sobre as experiências enquanto aluno**, sobre como os procedimentos adotados pelos professores, como relata o futuro professor 2: “o que eu aprendi mesmo foi aqui na faculdade [...] nas aulas práticas na própria universidade, né?”. Para FP1 as **orientações de professor durante sua experiência de prática corporal** foram mais marcantes, pois para ele, este professor transmite confiança ao ensinar. De acordo com FP1:

Geralmente é do professor. Como você tem que lidar com os teus alunos na escola, geralmente é na faculdade os professores que orientam [...] Geralmente o professor que cobra muito é o Adonis, ele instrui muito, ele não dá bronca assim no individual, mas ele fala no contexto geral e ele instruiu muito a gente a como lidar na prática, porque nós estamos as vezes, nós já ministramos a aula na disciplina dele e ele dá esses toque assim pra gente a não faz assim, faz assim que é melhor. Então ele é um professor que cobra muito, então eu acredito mais nele (FP1).

Já para a futura professora 3, a relação entre professor e aluno, o modo como o professor de Educação Física na escola abordava os alunos e/ou conduzia fizeram com que desenvolvesse a crença de equilibrar as instruções coletivas e individuais, ou seja, **observação do professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**. De acordo com o relato de FP3: “Na escola, [...] onde tu começa a perceber, é a relação do professor com o aluno, eu sei porque eu percebia bastante, assim o professor ele tratava os alunos como um todo, ele já fazia essa parte de tirar a dúvida de todo mundo, sabe”.

Para que os alunos não continuem a cometer erros que já lhe foram identificados, FP2 acredita que o professor deve realizar uma tomada de consciência ao final das aulas, para que eles próprios possam refletir sobre seus erros e propor maneiras de solucioná-los. Essa crença foi desenvolvida, segundo o acadêmico, de duas maneiras: uma foi a **observação do professor durante sua experiência de prática corporal na graduação** quando comenta que alguns fazem reflexões em grupos após as aulas práticas. Como também através de **orientações de colega com experiência no ensino** em conversas, que toda a sua experiência de anos de docência em escola, ele transmite para a turma. Essa interpretação pode ser sintetizada na fala de FP2:

[...] fazer eles refletirem tudo o que foi trabalhado e nessa reflexão deles, automaticamente, eles já vão lembrando no que forma melhor ou pior. E assim explicando pra eles, pra eles continuarem, cada vez mais evoluírem nas atividades e não desistir apesar do erro, e caso acerte, continuar fazendo o melhor pra cada vez mais se desenvolverem. [...] eu acredito que aprendi isso, com os professores na faculdade... onde eles sempre fizeram reflexões, falaram sobre, né? E também nas conversas com aquele meu amigo, o Dorimar, como eu já havia falado, que ele já tem um conhecimento de anos assim, né? Que quando ele era mais novo, ele aplicava a aula. E tudo o que ele aprendeu, ele sempre passava pra mim, então, acredito que desses dois pontos eu aprendi. E depois eu fui adaptando do meu jeito (FP2).

4.2.2 As crenças pré-docência sobre gestão.

Para os procedimentos referentes à organização, mais especificamente evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem, os quatro futuros professores acreditam que é dever do professor organizar o ambiente e os materiais com antecedência, para que o local esteja limpo e seguro. Neste sentido, para os acadêmicos, o professor deve realizar o planejamento para que no momento em que chegue na escola, vistoriar a quadra, ou o ambiente que for utilizar, como exemplo dado por FP2: “Tu já vai lá e já deixa na quadra pronto pra, quando buscar a turma já ta tudo pronto pra agilizar o negócio, então aquele item teu espaço, limpo e organizado, né? Eu acredito assim a tua imagem é o teu ambiente. Além o ambiente,

os materiais e acessórios que forem utilizados, também já estar ao alcance do professor ou dos alunos, de acordo com as palavras de FP2: “sempre é bom ter o material pra não precisar perder esse tempo e dar as costas pra eles e deixar eles sozinhos [...] questão de segurança, isso tu já ter o material pronto lá na quadra pra tu já poder trabalhar com os teus alunos”.

A crença de se organizar previamente para deixar o ambiente seguro, a fim de evitar situações de risco no desempenho dos alunos, FP1, FP2 e FP4 acreditam que aprenderam através de **orientações de professor na durante sua experiência de prática corporal**, seja no momento em que eles estão ministrando a aula ou instruindo os acadêmicos quando forem dar aula para seus pares. Como na fala de FP4: “Porque os professores na faculdade, sempre enfatizaram isso. Quando íamos ministrar aulas para os nossos amigos, então, eles pediam para a gente fazer isso”. Uma outra situação foi relatada pelo futuro professor 2:

Isso até o professor Adonis comentou em questão de material, sempre já deixar preparado pra nunca deixar uma turma de alunos lá sozinho e tu sair lá buscar, que enquanto tais lá buscando o material, vai lá um lá e cai da trave ou pega-pega cai de boca no chão, tu não tais lá “cadê o professor” aí lá vem os processos, aí esse fato de deixar os alunos sozinhos já tem o material sempre preparado antes ali. (FP2).

Para a futura professora 3, essa é uma crença que foi desenvolvida desde criança, **através de orientações dos pais a respeito de organização em casa**, dos quais sempre a cobraram pela organização. Somado a isso, FP3 ainda relata que no seu atual emprego, fora da área da Educação Física, também gosta de ter tudo organizado e, ainda por cima, cobrar dos seus colegas essa organização. Quando questionada sobre onde acreditava que tinha obtido tal conhecimento, FP3 respondeu: Da vida, da vida! (risos) sempre fui cobrada pela organização, pelos meus pais. [...] tudo bem, eu entendo que tem pessoas que trabalham bagunçados que trabalham melhor que quem trabalha de forma organizada. Mas eu prefiro trabalhar, eu me sinto melhor, trabalhando assim”.

Durante a aula, os quatro acadêmicos também acham necessário pedir ajuda aos alunos para que a troca de materiais seja rápida e eficiente. Portanto, o professor deve estimular que os alunos ajudem nesse processo para que eles compreendam que ao serem mais rápidos nesse procedimento, mais tempo terão para realizar as atividades. Esse procedimento foi descrito pela futura professora 3, que acredita que pode ajudar os alunos a serem mais organizados através da Educação Física: “vou ensinar os alunos a serem organizados também. E pedir, vamos ajudar a organizar aqui, pra começar a próxima atividade, sem perder muito tempo! Tudo mundo gosta da aula de EF, não é?”. A otimização do tempo também foi relatada pelo FP1: “Porque se torna mais fácil, você ganha tempo, né? Você ia recolher, vamos supor bola por bola, vamos supor

que tenha 10 bolas, você recolher uma por uma, você vai perder tempo, se todos vierem já colocar em um determinado lugar, já fica mais fácil se ganha tempo”.

Para FP1 e FP2 a crença de ter uma troca de materiais rápida através dos alunos, foi desenvolvida através de **experiência de prática corporal, enquanto aluno nas aulas de graduação**, quando os professores realizavam este procedimento, solicitava aos alunos para os auxiliarem com os materiais. FP1 ainda relata que para ele: “A postura do professor, a forma de falar, a forma de organizar a turma, tudo isso é da faculdade, porque até então eu não tinha essas vivências”. O futuro professor 2 simplifica como ocorreu esse aprendizado: “na faculdade, que a gente vê tudo que vai fazer [...] é nítido, todo professor faz isso, não tem aquele que deixa. Só se caso ele vai utilizar de novo o cone, daí ele só vai lá alterar. Isso eu vi aqui, é assim que funciona”. Já para FP4, o desenvolvimento dessa crença ocorreu pela **observação da supervisora de estágio ao ministrar aulas**, do modo como ela condicionou seus alunos a guardarem os materiais quando solicitados, conforme descrição da futura professora 4:

[...] vendo mesmo a professora do estágio, eu estava percebendo que ela, depois que eles acabavam a atividade com os pneus, eles mesmos, ela nem precisava pedir ajuda pra guardar, eles mesmos já levavam e já ajudavam ela [...] Aham como ela já pedia em outras aulas de certo, eles já sabem que quando acabassem a aula era pra levar lá (FP4).

Para FP3, essa crença se desenvolveu no mesmo contexto e situação que a crença anteriormente citada, pela **orientação dos pais, quando crianças**. Esse aprendizado fez com que ela acreditasse que o trabalho em equipe, em que cada um faz a sua função com disciplina, a tarefa é realizada com mais facilidade, inclusive com uma relação mais amigável, de acordo com as palavras de FP3: “É, lá da família sim, porque acho que um ajudando o outro, a aula ou qualquer situação vai fluir melhor. [...] eu acho que os alunos me ajudando, eu os ensinando a me ajudar, acho que eu vou ter uma relação mais amigável com todo mundo, né?”.

Ao descrever sobre a gestão dos materiais, FP2 e FP4 também levantaram a questão do tempo, que o professor deve garantir que os alunos se mantenham o maior tempo possível praticando. Para que isso aconteça, os acadêmicos indicam que o tempo da aula possa ser otimizada através a organização dos alunos, seja para uma instrução rápida, como FP2 apresenta, que ao realizar essa intervenção, ela a realiza mesmo com os alunos dispersos na quadra, não havendo a necessidade de reuni-los novamente: “não já reunir o círculo de novo, desmontou já a equipe, eles vão ter que voltar tudo pra posição de novo é um, querendo ou não, é um tempinho que tu perde”. Ou até mesmo na distribuição das atividades. Como na descrição da futura professora 4, na estratégia de dividir a turma em dois grupos e enquanto um realiza a

atividade o outro fica incentivando: “o ideal seria eu dividir em duas turmas, né? uma realiza, a outra fica ali observando, incentivando, porque também tem que a outra equipe pra não ficar parada, causar dispersão, já vai cantando uma música com eles, pra incentivar os que tão passando.

Os acadêmicos acreditam que obtiveram esse conhecimento através da **experiência de prática de ensino ao ministrar aulas aos pares na graduação**. Embora, segundo os futuros professores, eles já tenham escutado isso dos professores. Ter a oportunidade de vivenciar a prática, faz com que eles sintam que aquele procedimento funciona, nas palavras da FP4: “mesmo tu estando na universidade e os professores te falando, tu só vais entender mesmo quando tu fores pra parte da prática”. E o futuro professor 2 relata sobre o desenvolvimento da sua crença: “alguns professores também utilizavam isso aí, eu vi isso nas aulas, aí fiquei marcando aquilo lá [...] e eu já cheguei a dar para as meninas, eu utilizei essa forma, parava o jogo [...] aí eu acho que o correto é assim”.

Referente aos procedimentos para garantir a atenção dos alunos para se reunirem, para realizar uma a instrução e até mesmo para a troca de atividade durante a aula. FP1, FP2 e FP3 acreditam que o professor pode criar estratégias para que os alunos consigam prestar atenção no professor, a forma de organizá-los, a maneira de chamar a atenção deles com palmas, apito ou algum sinal. Para a organização dos alunos, os acadêmicos acreditam que em círculo “prende” mais a atenção dos alunos, como ilustrado na fala de FP2: “reúne a turma em círculo e explica e eu reparei isso que é a melhor forma possível, porque é muito difícil alguém não prestar a atenção no professor, só se tiver muito distraído mesmo”.

Essa crença, os acadêmicos acreditam que foi desenvolvida através de **orientações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**. Como exemplo, FP1 se recorda de uma situação durante uma atividade: “eu lembro que em um determinado momento nós estávamos ministrando as aulas, nós fazíamos isso, dava a orientação dispersa aí ele deu esse toque: ó faz isso, faz assim que é melhor pra prender a atenção de todos”. Então, o que me marcou foi na aula da Camilla essa orientação”. Já a futura professora 3 acredita que obteve durante as suas **experiências de prática corporal enquanto aluna, nas aulas do ensino fundamental**, ao refletir a respeito da forma como seu professor chamava a atenção, à época. Para a futura professora, as experiências nas aulas práticas na graduação no momento em que os professores explicavam os motivos de realizar determinados procedimentos contribuíram para estimular sua memória, conforme seu relato: “Mas, um pouco também já vou ligando os pontos lá da minha infância que eu via como eram as aulas, claro, lá a gente não prestava bem atenção, até porque eu não sabia que eu ia atuar na área da EF” (FP3).

Para realizar uma rápida reunião da turma durante a aula, FP3 acredita que o professor deve propor algumas regras para os alunos e ensinar alguns sinais como, por exemplo, bater palmas. Ao bater palmas, os alunos devem se organizar no centro da quadra em círculo, o mais rápido possível. Dessa maneira, a acadêmica acredita que após um período de adaptação, os alunos conseguiram realizar esse procedimento com eficiência. No relato de FP3 é possível afirmar que a principal fonte de aprendizagem dessa crença foi a **observação de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação e a observação do professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**, de acordo com as palavras de FP3:

[...] vou me apresentar, eu tenho algumas regras, elas devem ser seguidas. Tá? aí eu vou apresentar as minhas regras. Quando o professor bater palma, todo mundo se reúne em círculo. Essa **eu aprendi na faculdade** e acho uma dinâmica bem legal, né? Achei bem interessante, tu tens que achar uma maneira de chamar a atenção, não só... tem professor que usa apito, eu acho que isso é mais para o jogo, propriamente dito, handebol, vôlei. Usar o apito para estar arbitrando, só para arbitragem. Mas o professor tem que usar outra dinâmica, que até teve uma professora, que nas aulas dela, **para o ensino fundamental**, quando ela cruza os braços, os alunos param e se reúnem, ela usa essa dinâmica. Mas ela tem que passar sempre na primeira semana de aula, até para os alunos de adaptarem, né? Mas o professor, ele tem que elaborar alguma coisa para chamar a atenção dos alunos, quando o professor fizer isso, vocês vão se reunir, por que eu tenho algo pra falar pra vocês (FP3).

4.2.3 As crenças pré-docência sobre clima relacional

Referente à relação entre os alunos, FP4 acredita que o professor deve estimular a amizade com diversas estratégias: solicitando que escolham diferentes colegas, usar atividades que estimulem o contato, fazer com que os colegas se conheçam pelo nome, além de incentivar a prática daqueles que não apresentam muita motivação em realizar a aula. Sobre essa crença, a futura professora relata que aprendeu durante o estágio, ainda nas horas disponíveis para a observação. Que nesse momento, **pôde observar da supervisora de estágio ao ministrar aulas** e realizar os procedimentos já citados, de descritos a seguir:

Se tu não intervir na brincadeira e pedir pra eles escolher sempre um colega que ainda não foi, eles sempre vão escolher o mesmo, porque é meu amigo, tá ali, então eu vou escolher ele então, sempre criar, ah, agora, quem não foi ainda? Escolhe um amiguinho que não foi. Ou muitas vezes eles nem sabem o nome dos já tão estudando há muito tempo e não sabem o nome dos colegas, aí tu vai fazer uma volta calma, tu leva eles pra sala e pede pra eles colocar a mão na cabeça do amigo que eles escolheram e falar o nome, o jogo do silêncio no caso aí muitas vezes eles vêm te perguntar qual é o nome do colega, aí tu fala “não pergunta pra ele, tu não sabes o nome dele?” aí ele vai lá e pergunta pra ele aí ele fala o nome, até muitas vezes eles sabem o nome do colega e vem te perguntar o nome do colega [...] Aí tu sempre tem que ta tentando entrosar aquele aluno no meio da brincadeira (FP4).

O professor ainda pode intervir na relação entre os alunos, mas de uma maneira diferente. Para FP1 e FP2 é dever do professor garantir a tolerância entre todos. Para que isso ocorra, o professor deve solicitar respeito ao próximo, até porque para eles, aprender a tolerar o outro é uma educação para vida. Além disso, o professor pode pedir aos alunos que quando formem grupos ou equipes, para que não formem sempre com os mesmos colegas, de acordo com FP1:

Acredito que você deve separar, porque geralmente as pessoas tem vínculos, né? Você tem que separar esses vínculos chamados de panelinhas, talvez colocar meninos com meninas, misturar a turma, você separar um pouco os amigos, que ficam muito junto, acredito que assim você cria vínculos diferentes ou você, não que obriga, mas você instiga o aluno a fazer isso, trabalhar com o companheiro, aceitar o outro, que às vezes tem pessoas que não se né, não vai com a cara do outro, então você tem que misturar a turma durante as atividades (FP1).

Para os acadêmicos, a crença de garantir que os alunos se tolerem se desenvolveu durante o curso de graduação, através das **orientações da professora em disciplina teórica no Ensino Superior**, no momento em que os professores trazem a discussão sobre o que a Educação Física e/ou os esportes podem influenciar na vida das pessoas. FP2 levanta uma questão: “porque já não abrir a mente deles? de já pra se tornar a ser futuras pessoas? futuros cidadãos melhores?”. Através de reflexões como esta, realizadas em sala de aula, os acadêmicos puderam perceber que a Educação Física pode ir além dos ensinamentos dos esportes. E o futuro professor 1 conclui: “eu tento seguir o que eles falam, porque eles já têm experiência, eles já vivenciaram isso, então se eles estão passando isso é porque se você fizer desse jeito [...] Pelo menos parecido, você não vai se perder tanto.”

Quando ocorre alguma discussão ou desentendimento durante as aulas. Nesse sentido, a futura professora 3 acredita que o professor deve parar a atividade e fazer uma autoavaliação com o grupo todo. Em situações mais extremas de agressão, FP3 acredita que o professor deveria mostrar autoridade e pedir para que os alunos se abraçassem, como uma forma de castigo ou constrangimento. Essa crença, FP3 acredita que obteve através da **observação do professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**, ao se recordar de uma aula que teve, na qual o professor teve tal atitude:

Uma coisa eu aprendi com o meu professor de EF lá do ensino fundamental, ele fazia assim. Parou a atividade, vocês dois podem se abraçar [...] se abraça aí, vocês dois, é sério, é pra se abraçar, vão ficar abraçados até quando eu mandar parar, ele fazia, no caso, constrangia um pouco, né? Mas, eles nunca mais brigavam durante a aula dele” (FP3).

Referente à relação entre os alunos e a disciplina, FP2 e FP4 acreditam que o professor deve atribuir significado às propostas e atividades e que os alunos se sintam motivados em realizar as aulas. Nesse sentido, os acadêmicos acreditam que o conteúdo ou a atividade tem que ter algum sentido, seja realizada alguma transferência para a vida deles, ou simplesmente eles entenderem as regras do esporte, quando assistirem na televisão. Para eles, se o aluno não vê aplicação naquilo que prática, eles não se motivarão em realizar as aulas. Nas palavras de FP2:

Tenta explicar o que que o voleibol vai te trazer, o que que ele pode te trazer em questão de condicionamento ou até mesmo o futuro, se alguém pretender atuar na área aí também em questão quando ta ensinando também o voleibol não esquecer da motivação como eu havia falado, mas eu acho que contando, explicando, como que funciona o voleibol, um exemplo é o voleibol que eu to utilizando [...] Como funciona certinho o que que ele traz de bom pra ti, o porque é legal, mais isso vai muito do aluno se ele dizer que não gosta e não querer aceitar tua ideia, tua tentativa, é complicado [...] Porque muitas vezes a gente não conhece, ele não tem noção do voleibol, eles não sabem nem o que que é o voleibol. Voleibol não tem cultura, sendo que tem, só que não é um esporte registrado como o futebol, aí muita gente não assiste um jogo, não vê como é uma competição, como é dois times fortes jogando contra, o quão é legal o voleibol em si né, aí isso tem que despertar, vê como que é um jogo, vê como que dá aquela rixa entre os times, que bate pra lá, bate pra cá, bola não cai, o fato de tu não deixar a bola cair no chão e conseguir pegar lá de um peixinho, um esforço a mais que tu fizesse, querendo isso ou não, pessoalmente motiva o aluno e em caso ele consiga fazer isso em quadra, pra ele já ganhou o dia, porque pô, consegui não tomar um ponto da equipe, porque eu me esforcei o máximo pra conseguir pegar a bola então acredito que isso ajuda bastante a motivar o aluno a conhecer o esporte, o que que é a escola, muitas vezes tu só chega na escola, aplica aquilo lá e faz de qualquer jeito [...] Nem sabe o porquê, só vai fazer por fazer. Se fizer né, não vai ter sentido nenhum pra ele, entendeu? (FP2).

Para o futuro professor 2, essa crença se desenvolveu através de **experiência de prática de ensino ao ministrar aulas aos pares na graduação**, quando se recorda que demonstrou mais interesse por uma determinada modalidade, quando na ocasião o professor explicou a história, as regras, os movimentos, táticas e etc. Portanto, o acadêmico acredita que, assim como aconteceu com ele, é preciso dar significado à prática ou a modalidade e desse modo, os alunos se sentiram mais motivados. Já para FP4, o aprendizado aconteceu durante uma aula em que ela e um colega estavam escrevendo um plano de aula. No momento da discussão sobre as atividades que seriam realizadas, os dois realizaram **reflexões sobre as suas experiências de prática de ensino** e concluíram que as aulas devem ter significado para os alunos. De acordo com as palavras de FFP4:

Eu vi uma atividade que a gente estava montando os planos de aula, a gente já está pensando nos planos de aula já pra dar aula [...] E um desses planos de aula foi eu e o Dorimar, elaboramos juntos sobre o trânsito, né? que a gente achou interessante em fazer, fazer isso pro meio social também, eles precisam entender, quando eles estão

andando de carro com o pai e com a mãe, o porquê que eles estão parando no sinal (FP4).

Para os futuros professores 1 e 3, o professor deve garantir uma prática motora variada e motivadora, através de atividade lúdicas que seja interessante para os alunos, pois para o acadêmico, todos gostam de brincar, então, o professor pode garantir uma prática mais motivadora, com divertimento. Segundo relato de FP1: “acredito que eles tenham que ter uma boa relação, uma forma de fazer isso seria fazer atividades usando um pouco mais o lado lúdico, pra enfatizar a brincadeira, enfim, o divertimento, para serem aulas mais divertidas”. Essa crença o acadêmico desenvolveu através de **experiência de prática corporal enquanto aluno nas aulas de graduação e experiência de prática corporal enquanto aluno nas aulas do ensino fundamental**, pois ele se sentia mais motivado em praticar algo que fosse mais divertido. E como ele teve esse sentimento, o mesmo acredita que deve transmitir para os seus alunos, conforme suas palavras:

[...] enquanto aluno, né, alguma atividade que seja desafiadora, né, que tenha lúdica, que tenha brincadeira, né, sentir prazer em fazer e depois quando professor tentar fazer o mesmo, né, tentar despertar este interesse do aluno, quando ele estiver docente, né, quando ele estiver impressionando a aula (FP1).

Já a futura professora 3 se recorda de uma situação em que teve que fazer um relatório de uma aula de Educação Física. Naquele momento ela escolheu ir **observar o professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**, porém, para fazer o relatório, a acadêmica foi observar com objetivos diferentes dos quais ela observava enquanto aluna. E assim, ela pode observar como a turma se sentia mais motivada em realizar atividades mais dinâmicas, com ludicidade. De acordo com relato de FP3:

Por que eu também já assisti a aula do Mario, agora na faculdade, né? Que tinha que relatar uma aula, assim, fora a parte, eu assisti umas aulas dele. E os alunos, eles são bastante interativos, por mais que tenha esses momentos de discussão ali, e tudo mais, mas o professor, ele acalma a situação. Atividades interativas. [...] Sim, bastante... estafeta, meu Deus! É bem legal, é competitivo, só que assim, é bem dinâmico, é diferente, né? (FP3).

Os futuros professores 2 e 4 também acreditam que o professor deve garantir uma prática motora variada e motivadora, porém diferente de FP1 e FP3, a motivação deve vir do professor, usando frases de incentivo para estimulá-los à prática. Essa crença foi desenvolvida através de **orientações de colega com experiência no ensino** para FP2 e **orientações da supervisora do estágio obrigatório** para FP4. Como exemplo de FP4: “ela (a supervisora) sempre dá, comenta alguma coisa pra gente, né, sempre dá algumas dicas de como, como a gente deve seguir, o que,

que a gente deve fazer, o que a gente não deve fazer”. Do mesmo modo ocorreu com o futuro professor 2 que relata como seria o modo de intervir:

Isso é uma coisa muito importante, porque a motivação, motivação é uma coisa muito importante pros teus alunos, porque tudo que tu vai começar fazer e aplicar, eu acredito assim, tu vai aplicar uma atividade, precisa ter uma certa movimentação de perna, alguma coisa, tu vai lá e ensina, tu demonstra, eles vão fazer igual, tu corrige, eles estão fazendo certo, tu já elogia, então isso aí, tu continua assim vai lá, vamo lá, sempre motivando, mas, e corrigindo caso ele tenha errado a vai lá e ensina ele, para, vai lá e mostra pra ele, mas nunca chegar e desmotivar o aluno, sempre tem que motivar pra, porque se ele não conseguiu agora, pra depois ele conseguir de novo, então sempre tem que estar motivando, tem a fase da correção e depois só da motivação (FP2).

Na relação o aluno e a matéria, para FP2 e FP4, o professor deve encorajar a participação empenhada dos alunos mais fracos, mesmo em atividades de complexidade elevada, para isso, segundo os acadêmicos, o professor pode adaptar as atividades para que elas fiquem adequadas para o nível de habilidade de cada aluno, como ilustra FP4: “eles vão pular amarelinha, alguns pulam com um pé só, outros já não conseguem pular com um pé só, outros passam de gatinho pela amarelinha, só sem pisar na linha, então elaborar a atividade que eles sejam estimulados a ter uma coordenação motora”. Essa crença se desenvolveu, para FP4, através de **orientações de colega com experiência no ensino** durante conversas, nas quais ele dava sempre relatos de suas experiências no ensino, o que ocorria nas aulas e como ele solucionava os problemas. Para FP2, foi através de **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação** fazendo esses ajustes durante as aulas práticas, estimulando os menos favorecidos a participarem, mesmo com dificuldade. De acordo com FP2:

Na faculdade também porque a gente vê que todos têm dificuldade pra alguma coisa, uns se dão melhor em alguma coisa, outros não se dão melhor, aí os professores já reparam em quem tem dificuldade. Daí eles vão sempre em toda a atividade que vai começar, em qualquer situação já começa do mais fácil pra ti já pegar uma noção, já pegar o jeito do negócio, como que funciona, pra depois tu ir dificultando e aprimorando a tua atividade, isso eu aprendi na faculdade vendo os professores aplicando e isso aprendi aqui mesmo, nunca tinha visto em lugar nenhum, foi só aqui mesmo, né?

Referente à relação entre alunos e professor, os quatro futuros professores, acreditam que o professor deve ser “maleável” e não agir como um “juiz” durante as aulas. Por “maleável” entendesse que o professor deve ser justo e firme em determinados momentos, mas também ser amigável com a turma quando oportuno, como relato de FP1: “O professor, ele tem que ser rígido em alguns momentos, mas flexível em outros”. Os acadêmicos ainda afirmam que, quando o professor age dessa maneira, os alunos se sentem mais motivados em participar das aulas, como também sentem mais confiança no professor. De acordo com a narrativa de FP2:

Tu sabes o que eles gostam, dessas conversas jovem, de brincadeiras, piadinhas, essas coisas [...] mas sempre mantendo o profissionalismo, né? Jamais tu vais deixar de lado o teu profissional. Tem que sempre saber brincar, entre aspas, saber conversar, mas também saber ser sério nas horas necessárias [...] então, para ter uma relação boa com eles, é saber levar do jeito que eles levam, mas sempre mantendo o profissionalismo. Porque os jovens são meio complicados hoje em dia, mas a gente tem que sempre tentar dar um jeito.

Essa crença foi desenvolvida em três diferentes contextos e situações, para o futuro professor 1, ao **observar professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, ao se relacionar com os alunos fez com que ele acreditasse que essa é uma boa maneira de se relacionar, de acordo com suas palavras: “os professores cobram muito, as vezes dão uma relaxada, brincam um pouco com os alunos, conversam, enfim. Tem uma relação boa na faculdade, então acredito que aprendi isso na faculdade”. Já para FP2, as **experiências de prática de ensino, ao ministrar aulas aos pares na graduação**, fez com que ele pensasse dessa maneira, que além de garantir uma melhor relação o professor conquista mais atenção dos alunos, de acordo com o acadêmico: “Eu vi que tem que ser dessa maneira. Porque assim tu consegues ter mais a atenção delas”. A FP4 acredita que ao **observar a supervisora de estágio ao ministrar aulas** e se relacionando com os alunos, fez com que ela desenvolvesse essa crença, de acordo com as palavras de FP4: “Eu aprendi bastante na observação do estágio, eu via muito a professora, ela tinha muito bom relacionamento com os alunos”. Ao se recordar da boa relação que tinha com o professor, FP3 acredita que desenvolveu essa crença através da **experiência de relacionamento com professor durante o Ensino Fundamental**, como ilustra a futura professora:

[...] eu vivenciei isso na escola, ele cobra do aluno, mas ao mesmo tempo ele cria uma relação amigável entre eles. [...] então creio eu, o professor que cobra e ao mesmo tempo torna-se amigável para os alunos, ele ganha o respeito da turma. [...] O professor que cobra dos alunos, a participação, digo isso principalmente no ensino fundamental, no caso, como eu havia comentado antes, eu vivenciei isso na escola, ele cobra do aluno, mas ao mesmo tempo ele cria uma relação amigável entre eles. Então, faz com que os alunos se aproximem com confiança e valorizam esse professor (FP3).

Além de ter uma boa relação, é preciso que o professor trate todos do mesmo modo, é isso que acredita a futura professora 3. Para a acadêmica, o professor não deve favorecer nenhum aluno em nenhum momento, na instrução, na correção ou até mesmo em um momento de interação mais informal, para FP3, o professor deve: “ta interagindo com todos os alunos e como é que eu posso te explicar, pra não valorizar digamos só aquele aluno [...] acho que o professor deve pensar num todo, né?. FP3 acredita que desenvolveu essa crença nas aulas de Educação Física, na escola, ao **observar o professor nas aulas de Educação Física, no ensino**

fundamental, conforme seu relato: “Na escola, porque assim, acho que na fase principalmente do ensino fundamental, onde tu começa a perceber, é a relação do professor com o aluno, eu sei porque eu percebia bastante assim, o professor, ele tratava os alunos como um todo”.

Referente à relação entre professor e aluno, FP3 e FP4 acreditam que o professor deve garantir que os alunos sintam que ele está interessado no desenvolvimento dos alunos e que são capazes de aprender. Para os acadêmicos, o professor tem que estar motivando, entusiasmando e até mesmo vibrando com os alunos no momento de uma disputa ou até mesmo pelo simples fato dos alunos terem completado uma atividade complexa. Realizando esse procedimento, os acadêmicos acreditam que o aluno se sinta mais acolhido e perceba que o professor está interessado no seu desenvolvimento. Essa crença, para FP3 foi desenvolvida na escola, onde a acadêmica **observava o professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental** e começou a perceber como a relação entre professor e alunos pode estimular os alunos a praticarem Educação Física, como relato de FP3: “Na escola, porque assim, acho que na fase principalmente do ensino fundamental, onde tu começa a perceber, é a relação do professor com o aluno, eu sei porque eu percebia bastante”. Já para FP4, essa crença se desenvolveu através da **experiência de prática de ensino no estágio obrigatório**, no momento em que a supervisora de estágio a convidou para auxiliar em uma atividade e pode notar que as crianças participavam mais das aulas quando tinha alguém motivando-as, de acordo com as palavras de FP4:

É porque as crianças pelo que eu percebi assim, as crianças se sentem mais entusiasmadas, quando tu faz, teve uma atividade em equipe que a gente não vibrou não fez nada, eles não estavam se sentindo tão motivados como aquela que a gente começou a vibrar junto com eles. Porque querendo ou não, eles querem ganhar. Em todo o momento, mesmo que seja criança, ou seja um adulto, tu vê, isso é nítido, tu percebe isso que eles querem ganhar e se tu não tá ali junto comemorando, talvez eles nem dê bola pra isso (FP4).

A futura professora 3 desenvolveu uma crença sobre regras de conduta durante a disciplina de Ética durante o curso de Educação Física. Para a acadêmica, **as orientações da professora em disciplina teórica, no Ensino Superior**, fizeram com que ela acreditasse que o professor deve ser firme, e assim ter “moral” com os alunos. A acadêmica acredita que o professor deve garantir que os alunos sigam as regras estabelecidas, para que nessa relação exista respeito entre as partes. Para FP3, no momento em que são estabelecidas regras, e o professor as cumpre com firmeza, os alunos têm mais respeito pelo professor. De acordo com as palavras de FP3:

Se eu impor uma regra e for firme no que estou falando, acho que os alunos eles já [...] é a primeira imagem, e eu vou seguir com essa firmeza até os últimos dias de aula. Se eu for firme no que estou falando, eles vão me respeitar. Agora se eu começar a soltar a corda demais, eles vão pensar, ah, aquela regrinha do começo já era. Então para ter uma boa relação, eu acho que o professor tem que ter ser convicto no que ele está falando, no que ele tá passando (FP3).

4.3 AS CRENÇAS PÓS-DOCÊNCIA DOS FUTUROS PROFESSORES

Neste subcapítulo são apresentadas as crenças sobre a prática docente dos futuros professores, após terem vivenciado a docência dentro do estágio supervisionado. Os acadêmicos, nesse período, observaram 20 aulas ministradas pelo supervisor de estágio, no caso o professor da escola, posteriormente observaram 40 aulas do colega, por fim, ministraram 20 aulas.

4.3.1 As crenças pós-docência sobre instrução

Ao iniciar as aulas, FP1, FP2 e FP4 acreditam que o professor deve garantir a atenção e concentração dos alunos durante os momentos em que o professor realiza a informação, para que todos os alunos compreendam a instruções realizadas. Para conseguir realizar o procedimento, os acadêmicos afirmam que a forma de organização é muito importante, e por isso, eles acreditam que os alunos devem estar organizados em círculo e o professor fazendo parte desse círculo. Além disso, para os acadêmicos, o professor deve usar uma voz firme, e que a informação seja transmitida com clareza e objetividade. Conforme relato de FP2:

Os alunos chegam na quadra, eu chego chamo todos né, e para ser mais específico no meio da quadra, que é sempre a quadra de futsal, então vai ter aquele círculo no meio, fazer um círculo do tamanho daquele lá, igual em cima da linha e tá sempre olhando para eles e falando com uma voz firme, uma voz alta, para quê? Para todos compreenderem, não ficar sempre aquele lá, ah não escutei. Falar alto e claro, né, tentar manter eles em silêncio, também não se dispersar. [...] no começo é isso aí, o círculo, falo em timbre bom, sempre com a atenção deles, sempre buscando a atenção deles, ó atenção aqui em mim, foco aqui, explicar a atividade, né, reexplicar, á vai lá, executou a atividade, agora vamos realizar outra (FP2).

A crença sobre a atenção e concentração dos alunos se desenvolveu de maneira diferente para os três acadêmicos. Para FP1, as experiências que marcaram foram as **orientações da professora de disciplina esportiva na sua Experiência de prática de ensino aos pares e observações de professor na durante sua experiência prática corporal na graduação**. De acordo com seu relato: “eu lembro que ela me falou: faz assim, assim”, aí ela explicou, né? Eu

me recordo bem dessa instrução dela, dessa organização dos alunos pra você explicar a tua atividade [...] porque senão, você vai explicar com eles fazendo, não vou assimilar, não vou entender”. Quanto a observação, o futuro professor se recorda da postura e da maneira com que a professora conduzia as aulas, nas palavras de FP1: “Ela tinha postura assim que às vezes você copia isso, né? você vê que funciona, os alunos prendem a atenção, então, às vezes você pega um pouquinho, mas ela é bem linha dura, pra dar principalmente nas aulas práticas, né?”

FP2 também acredita que obteve esse conhecimento através de duas fontes, a primeira através de **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, que conforme as palavras do futuro professor 2: “todos os professores fazem isso, qualquer aula prática tu podes ver que eles vão fazer isso aí, vão te chamar, vão te reunir num círculo”. A segunda fonte, o acadêmico se remete à **experiência de prática de ensino no estágio obrigatório**, momento em que pode observar que a sua crença prévia desenvolvida através da observação se confirmou, de acordo com relato de FP2:

Eu fiz isso e é a melhor forma de tu fazer a abertura, porque se tu deixar à vontade, os alunos aqui lá, ninguém vai te ouvir, se tu deixar dispersado, tem que chamar eles para eles ter tua atenção, se todo mundo tiver olhando pra ti, tá todo mundo num lugar só, porque todo mundo vai conversar, se deixar, pode ser adulto, o que for, mas vão conversar. Se tu não reunir eles, e falar o que tu queres falar naquele momento, então a forma mais fácil e prática pra isso acontecer, em questão de visão, entendimento e para ouvir melhor tua fala assim, tua explicação (FP2).

A observação também foi a fonte de desenvolvimento dessa crença para a futura professora 4. Para ela, as experiências de **observação da supervisora de estágio ao ministrar aulas**, somado a **orientações da supervisora do estágio obrigatório** a respeito do motivo dela realizar tal procedimento, fizeram com que a acadêmica acreditasse que deveria realizar este procedimento. De acordo com as palavras de FP4:

[...] com a professora do estágio 1, enquanto ela não chegasse na sala que os alunos não se acalmassem, não sentassem no tapete, tudo certinho, ela não levava pra Educação Física. [...] mas ela sempre conversava com a gente, sobre isso. Ela até orientou a gente, no começo, para esperar eles se acalmarem realmente (FP4).

No momento inicial da aula, para os quatro acadêmicos, é a situação em que o professor deve garantir que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades que serão realizadas na aula. Para que isso ocorra, os quatro acadêmicos acreditam que o professor deve unir a explicação verbal com a demonstração, e dessa maneira, os alunos assimilam a atividade com mais facilidade, de acordo com o relato de FP1: “Porque eu acho que o aluno assemelha, né?. Ele copia, às vezes, ele não entendeu o que o professor quis dizer, mas ele vendo o professor fazer, ele diz: ah entendi agora, melhor. Acredito que vendo, ele consiga fazer”. Já FP3 acredita

que através de um diálogo com os alunos, questionando-os sobre os que eles já conhecem a atividade ou se tinham alguma dúvida, pedindo sugestões dos alunos sobre a atividade e até solicitando que um colega explique para o outro. A acadêmica se recorda de vivências ocorridas no estágio para exemplificar a sua crença:

[...] às vezes eu elaborava uma atividade, eu achava que os alunos já tinham feito aquilo e é uma coisa tão simples e eles não entendiam daquela forma, teria uma atividade de pegar o rabo da cobra, eles não conseguiam entender, eu expliquei 3 vezes, até mudei o método da atividade pra eles entenderem melhor, e no final eles viram que era uma coisa simples e eles fizeram ser um bicho de cabeças, então eu parava, explicava: vocês estão entendendo? Tem alguma dúvida? Levanta a mão, pergunta. Muitas vezes, os alunos tinham vergonha de perguntar alguma coisa assim, eles acabavam fazendo as atividades em dúvida, mas isso eu conseguia perceber quando eles estavam na atividade, mas não estavam fazendo da maneira certa, eu parava a atividade, perguntava se algum tinha dúvida, aí os alunos até davam sugestões pra alterar, para ficar mais fácil pra alguns compreenderem, até porque tinham alunos que eram um pouco mais atrasados que os outros, então eles não conseguiam compreender, aí eu modificava de acordo com as possibilidades.[...] se ele não entendeu de novo, eu perguntaria pro colega, você entendeu? Então você tenta explicar pra gente, você se sente à vontade de explicar pra gente? Talvez o aluno explicando o próprio colega explicando seria melhor do que eu tentando explicar a atividade, talvez eles tentando se ajudar e até um pouco entra na abordagem construtivista, de fazer o aluno protagonista (FP3).

Os acadêmicos descreveram situações e contextos diferentes quanto ao desenvolvimento dessa crença, para FP1, foi através de **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, na qual o acadêmico se refere que todos os professores realizam tal procedimento, conforme suas palavras: Nas aulas práticas, geralmente, todos os professores primeiramente eles executam os movimentos, ou primeiro eles fazem já falando, já fazendo o gesto”. Para FP2 e FP3, **reflexões sobre as experiências enquanto aluno, seja na escola como no ensino superior**, fizeram com que ele reproduzisse sua vivência enquanto professor, de acordo relato de FP2: “por mim mesmo, porque eu sempre tive dúvida, questionava o professor o professor ia lá e me ensinava, daí eu via que eu conseguia e assim foi, aí depois eu também apliquei isso, né, daí funcionou, então acredito que dessa forma é a melhora né?”. As **experiências de prática de ensino no estágio obrigatório** foram as fontes desta crença para FP4, segundo a acadêmica, por mais que os professores tenham orientado durante a graduação, as vivências no estágio serviram como uma “confirmação” para ela. De acordo com FP4:

[...] eu lembro um momento do ovo choco, que é uma brincadeira comum que todo mundo conhece, eu não demonstrei no começo, só falei como ia ser, aí eu senti que tinham um ou dois alunos que já se perderam no meio da brincadeira, aí o que eu fiz, eu parei a atividade aí eu peguei um aluno, peguei pela mão, demonstrei dei a volta com ele, correndo ao redor do círculo, aí fiz sentar no lugar do colega, aí eu comecei a perceber que eles entendiam melhor demonstrando a atividade (FP4).

As instruções iniciais nas aulas também servem, segundo FP3, para garantir que os alunos conheçam os seus pontos fundamentais dos conteúdos da aula. Para isso, a acadêmica acredita que o professor, após reunir os alunos, os informaria sobre o planejamento da aula, sua organização e quais atividades estavam previstas para aquele dia. Conforme o relato de FP3: “No caso, eu falaria o que seria passado durante a aula, mantendo a formação de aquecimento, parte central e volta calma, explicaria o que seria feito em cada uma, quais as atividades seriam elaboradas”. Tal crença foi desenvolvida, segundo a acadêmica, **nas observações do professor nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**, que ela se recorda que o professor, na ocasião, realizava este procedimento. Ela enquanto aluna, achava importante saber no início da aula o que iria ser realizado e, portanto, acredita ser importante fazer o mesmo. Durante a graduação, a futura professora acredita ter sido importante as **orientações de professores em disciplina teórica no Ensino Superior** para compreender o objetivo de realizar essa estratégia. Conforme as palavras de FP3:

[...] eu vivenciei isso no ensino fundamental, eu lembro quando eu cheguei na faculdade, eu já consegui conciliar que os professores passavam aqui, essa metodologia, no caso. Esse método de abordar os alunos, eu já consegui conciliar lá no ensino fundamental [...]a gente aprendeu na faculdade como abordar os alunos, explicar fica mais fácil pra eles ficarem situados, aí a gente começou a pôr em prática isso. Então, eu digo que na faculdade eu aprendi a importância da abordagem da explicação das atividades no início da aula, pra aula ser compreendida pelos alunos, o contexto da aula (FP3).

Referente à participação voluntária dos alunos nas atividades da aula, FP1 acredita que propondo atividades dinâmicas e estimulantes, os alunos têm mais interesse em participar das atividades, conforme suas palavras: “quanto mais atrativa a atividade, mais o aluno vai ter vontade de participar [...] Acredito que dinâmico, atividades competitivas, rápidas, enfim, de correr”. Para atingir o mesmo objetivo, a futura professora 4 acredita que o professor deve realizar uma conversa inicial “chamando” os alunos para a aula, de um modo que eles fiquem com interesse em participar. De acordo com as palavras de FP4: “eles já se sentem mais empolgados para realizar quando tu começa a interagir com eles, eles já começam a ficar mais empolgados pra realizar”.

O futuro professor 1, acredita que obteve esse conhecimento durante **experiência de prática corporal, enquanto aluno, nas aulas de graduação**, momento em que percebeu que ele próprio se sentia mais interessado quando as atividades propostas pelo professor eram dinâmicas e desafiadoras. O acadêmico se recorda das aulas práticas da disciplina de voleibol, conforme relato de FP1: “Eu me lembro muito das aulas de vôlei do Fabico, o que mais me

marcou nas aulas práticas foi o vôlei [...] porque foi uma coisa que me atraiu, gostei de participar daquela atividade de vôlei”. Para FP4, as **experiências de prática de ensino no estágio obrigatório** fizeram com que a acadêmica encontrasse uma maneira com que se sentisse confortável na relação com os alunos, de acordo com suas palavras:

Isso foi um método meio que parece que se tornou mais agradável pra eu dar aula, como eu ia ter uma conversa inicial com eles, no meu plano de aula, eu sempre coloquei a conversa inicial com eles sobre o que eu iria trabalhar, então eu já achei mais interessante de eu perguntar para eles, para eles me darem um retorno, pra eu não só ficar falando, pra eu ter esse retorno deles. [...] eu me senti mais confortável assim. Eu achei mais confortável para eu passar dessa maneira. Eles interagem mais comigo, quando eu falo se eles já viram, se eles já fizeram (FP4).

Durante as atividades, o futuro professor 1 acredita que o professor deve garantir que os alunos sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspectos relacionados a sua aprendizagem. Para isso, o acadêmico propõe que os alunos devem participar das aulas intensivamente, compreendendo as atividades e as realizando com interesse. Como também fazer com que os alunos realizem correções entre os colegas. De acordo com FP1: “acredito que eles entendendo e realizando as atividades, participando intensivamente, e às vezes os alunos, os que entendem mesmo, até eles mesmos corrigem os outros que estão fazendo errado, então esse feedback às vezes é entre eles mesmos”. **Observar de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, fizeram com que FP1 desenvolvesse essa crença, ao analisar a maneira que ela realizava as instruções como outros aspectos relacionados à dinâmica da aula, conforme seu relato:

A instrução, a forma de executar, a forma de fazer a forma de tentar fazer o aluno entender, né. [...] acredito que pela postura da Camila e da outra professora também, que era ex-atleta, me marcou, você me perguntou se tinha uma aula específica acredito que o vôlei e o handebol, essas duas disciplinas. [...] eu vou fazer igual a ela, mas acredito que você, pra planejar a aula, você já se adapta de uma forma mais que a professora pediu, a maneira que ela fazia, mais ou menos assim, mas não que você se lembre daquela pessoa, ah eu vou fazer igual a Camila, mas algumas coisas vêm um flashes na cabeça, né, ah faz assim, faz assado, alguma coisa você pega assim, mas não que você pensa anteriormente ah vou dar aula igual a esse professor ou igual aquele, porque você mesmo cria o seu jeito, né, cada um tem a sua personalidade, cada um vai fazer à sua maneira, mas acredito que tem influência sim (FP1).

O futuro professor 1 também acredita que o professor deve garantir a ligação entre trabalho realizado na aula e o da aula seguinte, fazendo uma instrução ao final das aulas, explicando o que foi feito nas últimas aulas e o que será realizado nas próximas, assim como, avaliando a evolução dos alunos durante o período. Essa crença se desenvolveu, de acordo com o acadêmico, através das **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, mais especificamente, modo dele realizar tal procedimento, conforme

as palavras de FP1: "O professor mostrava pra que que serve cada posição, porque que o cara tem que ficar atrás no bloqueio pra salvar, vamos dizer, se a bola passa, enfim, foi durante a faculdade, o professor mesmo mostrando e falando". Para ilustrar o procedimento exposto, FP1 dá um exemplo de uma aula que realizou no seu estágio:

Parei um pouquinho antes, uns 5 minutos antes e reuni todos e agradei pela participação de todos no estágio, enfim, dei um feedback positivo e agradei eles pela evolução, pela participação de todos. Porque, não que eles vão sair jogadores de vôlei, só que eles compreenderam um pouco da dinâmica do jogo, na hora que o cara vai sacar o meu parceiro vai sacar aqui, os laterais ali o bloqueio avança, já pra bloquear já faziam isso durante o vôlei e recuavam, enfim, eles já entenderam a dinâmica do jogo, as posições, às vezes eles não faziam o rodízio certo, a não sabia pra qual posição ia, então eles já entenderam o rodízio, as posições que avançam, as posições que recuam, a posição que não pode atacar antes da linha dos três, enfim, essa evolução eles tiveram, então acredito que com eles vivenciando isso no decorrer do estágio, eles já foram memorizando "a tem que fazer isso" na última aula já foi feito até antes da aula já fazíamos isso, o pessoal lembra que nós já fazíamos isso na aula passada, tu pode fazer hoje [...] É, já tentava emendar uma aula na outra pra tentar uma evolução mesmo em um curto tempo que nós ficamos com eles foi visto (FP1).

O futuro professor 2 acredita que deve utilizar vários modos de instrução para que os alunos tenham noção do que realizam corretamente durante as aulas. O acadêmico sugere que o professor verbalize as informações, demonstre durante a instrução verbal, como depois usar um quadro branco para ilustrar as atividades e até mesmo fazer a atividade pela primeira vez junto com os alunos e parando para realizar orientações. De acordo com relato de FP2:

Utilizando a verbal e o movimento, a prática eu praticando, né, ao mesmo tempo. Para eles entenderem, quando eu vejo que houve muita dúvida, sempre tendo a demonstração, por exemplo, o quadro branco ali, para eles visualizarem se não entenderam ainda a demonstração com o verbal, dessa forma, daí faz algumas vezes com eles, quando tu viu que o negócio foi, aí tu pega sai, coloca outra pessoa no teu lugar e deixa eles desenvolvendo (FP2).

As **experiências de prática de ensino no estágio obrigatório** fizeram com que o futuro professor 2 experimentasse "como é uma verdadeira aula de educação física", em um contexto e situações reais, e assim, pudesse refletir sobre a sua prática e desenvolver o próprio modo de instruir os alunos para que tenham noção, para que realizem as atividades corretamente, de acordo com sua afirmação: "Por mim, mesmo assim, pegando um pouco da faculdade, o cara vai vivenciando, né, também na prática, assim eu fui criando e devagar eu tô tentando me moldar com essas coisas né?".

Referente ao foco das informações, FP2 e FP4 acreditam que o professor deve equilibrar entre informações individualizadas e em grupo. Os acadêmicos reconhecem que depende da situação, como intimidade com a turma ou evitar constrangimento/valorização de um aluno. Como depende também do objetivo e da característica da instrução, se for uma correção ou

elogio mais pontual, este deve ser realizado mais individualizado e que as instruções grupais devem ser feitas quando existe a necessidade de informar grande parte da turma. De acordo com as palavras de FP2:

Isso que eu tento cuidar um pouco, eu faço bem misto, às vezes eu chamo a pessoa em si, mas às vezes eu falo geral no grupo [...], mas eu falo de uma forma geral para não dizer pros outros que era tu, mas não de forma brigando, uma formar normal, vamos melhorar isso aí, não sei o que, nem que seja na frente dos outros, até às vezes os outros vão ser bem parceiros, vai te ajudar a corrigir, ou senão tu mesmo vai se corrigir, depois tu tá acostumado, a pessoa vai te entender que não é por mal, mas quando é no início, e às vezes [...] varia, varia muito da situação, tudo do momento (FP2).

A crença sobre equilibrar o foco das informações, para o futuro professor 2, se desenvolveu através de diferentes fontes: **orientações de um colega com experiência de ensino, e observação de colega ao ministrar aulas**, conforme relato de FP2: “o meu colega Dorimar, isso ele passou pra mim, ele aplica, eu sempre tô junto com ele, eu vejo que isso vai...[...] Vendo ele também, vi como ele fazia e dava certo, as crianças, entendiam, compreendiam e ele até comentou nas aulas, também pode fazer assim”. Posteriormente as **experiências de prática de ensino no estágio obrigatório**, o acadêmico pôde confirmar a crença desenvolvida através das experiências vicárias e de persuasão social, conforme suas palavras: “então, esse método aí eu vi dele, eu aplico isso também, fazendo do meu jeito. Porque a pessoa se sente diferente e eu comecei a usar nas minhas aulas isso, e funciona, isso na verdade foi dele, né? ele me passou bastante essa experiência”. Para FP4, o estágio proporcionou experiências positivas e negativas, na qual a acadêmica acredita ter sido importante para o seu desenvolvimento, pois nas situações reais de ensino que se pode vivenciar a complexidade de uma aula, como relata FP4:

[...] foi mais na prática, é que na hora acontece muita coisa, tu vais criando na hora, na verdade não é isso, é aquilo... tu criou a atividade, deu tudo errado, parte para outra, [...] na hora tu busca na verdade. Tu buscas naquela hora, às vezes até tem brincadeiras que deu errado, mas tu lembra que tal professor te passou uma brincadeira parecida. quando tu para, para refletir, tu acabas lembrando, mas tem coisas que surgem no automático (FP4).

FP3 acredita que durante as atividades, o professor deve orientar os alunos, de uma forma generalizada, sobre a execução dos movimentos e desempenho nas atividades, para que os alunos identifiquem suas dificuldades ou capacidades. Para que isso aconteça, a futura professora 3 relata um exemplo de como procederia perante a esta situação: “eu colocaria o problema no contexto geral pra turma e cada um no seu individual entenderia que: aquilo é comigo, eu vou tentar melhorar”. Essa crença se desenvolveu enquanto aluna na escola,

segundo a acadêmica, durante as aulas de Educação Física, momento em que ela **observava o professor, nas aulas de Educação Física no ensino fundamental**, instruindo a turma. Com essa crença formada, FP3, ao **observar da supervisora de estágio ao ministrar aulas**, percebeu que modo dele abordar a turma não estabelecia uma confiança para os alunos e assim, a acadêmica comparou essas duas maneiras de realizar tal procedimento e colocou em prática durante a sua vivência docente no estágio. De acordo com as palavras de FP3:

No ensino fundamental, quando o professor, porque a gente tinha bastante confiança no professor, como eu te falei, ele era desde o pré até a oitava série. No estágio supervisionado, na observação do professor supervisor de campo dando aula, o método que ele dava aula, o método que ele abordava os alunos, eu tentei pegar as falhas dele e melhorar, a parte negativa dele, e tentar melhorar. E isso foi bem visível, até porque a nossa relação, como estagiário com os alunos, era melhor do que a do professor (FP3).

Caso os alunos venham a cometer um erro, FP1 e FP2 acreditam que o professor deve parar a atividade, corrigir o que está sendo realizado errado e explicar novamente a atividade, como relata a seguir FP2: “Se tu ver que tem algo errado, para tudo, corrige, explica de novo, então acredito que pra funciona bem isso, é esse ponto assim, parar e explicar de novo, se tu viu que não tá sendo como tu queres”. Para os acadêmicos, a fonte dessa crença se desenvolveu em dois contextos diferentes: **experiência de prática de ensino ao ministrar aulas aos pares na graduação** e **experiência de prática de ensino no estágio obrigatório**. Conforme relato de FP1:

Na faculdade também, só que às vezes é um pouco do feeling do professor, né? O professor vê o aluno que está com dificuldade durante a aula, então o professor pode orientar na faculdade, mas essa, detectar isso no aluno é o estagiário lá durante a docência dele. Então, é durante o estágio que eu vi que essa orientação às vezes nas aulas práticas na faculdade, também, só que daí como a turma já é, já vai com mais vontade, já vai com mais dinamismo assim, então é mais tranquilo, né, é você chamar, nem chamar a atenção, né, porque não precisa, realmente, então no estágio, foi realmente que você vê isso, essa diferença de mundo (FP2).

As mesmas fontes, fizeram com que FP3, desenvolvesse outra crença, de questionar os alunos sobre a sua própria evolução na disciplina, fazer com que eles refletissem sobre as atividades realizadas e compreendessem que todas as atividades fizeram parte de um processo de ensino, e assim, fazer com que eles percebessem a relação entre a organização da aula relacionados aos objetivos de aprendizagem. Como explica o procedimento realizado no estágio supervisionado: “como eu fiz no estágio, eu perguntava se eles tinham percebido, como eles evoluíram, interagiram melhor. E viram que aquela parte chata, que vocês falaram que eram os fundamentos, ajudou bastante na execução da atividade, do jogo”.

FP2 acredita que o professor deve acreditar nos alunos, deve usar diferentes estratégias de ensino, alternar atividades em grupo, em duplas, se necessário, dividir a turma para dar mais atenção aos alunos com menos habilidades, para que os alunos tenham um nível elevado de empenho na realização das atividades. O acadêmico recorda das aulas de Judô na graduação, em que o professor “fazia de tudo” para que os alunos tivessem a compreensão e se mantivessem engajados nas atividades, conforme as palavras de FP2:

[...] (o professor) ele não parava de mostrar até todo mundo entender, aí o que que ele fazia, ele demonstrava umas duas, três vezes, em várias direções, né, todo mundo em círculo, ele no meio com o aluno e fazendo, aí o que que ele fazia, formava duplas, ia uma dupla de cada vez lá no meio fazer uma vez, cada uma da dupla fez certo ele falava, viu que tinha algum movimento errado, ele dizia, ó melhorar essa execução assim, se estava tudo errado, ele ia lá e demonstrava de novo. Por isso eu acredito que dessa forma não desistir, até que todos conseguiram pegar o jeito para executar o movimento e claro (FP2).

Essa crença claramente foi desenvolvida através das **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, mais especificamente na disciplina de Judô, e, segundo o acadêmico, essa preocupação que o professor demonstrou com os seus alunos, ele acredita que o influenciou na sua prática docente, conforme as palavras de FP2: “isso eu espelhei em alguma coisa nele, [...] eu vi a preocupação dele com o outro, né? em questão de falar e fazer, e funcionava porque eu aprendia, meu colega aprendeu, todo mundo aprendeu, então quer dizer que funciona. Somado à observação, o professor frequentemente orientava os seus alunos sobre o papel do professor na aprendizagem do aluno. De acordo com FP2: “O Adonis (professor da disciplina de Judô) é sempre cheio de frases, né? frases, mensagens, é umas frases assim que ele fala, sempre valorizar a perfeição, sempre insistir, ele é de insistir, ele é insistente, ele sempre fala - eu insisto, eu quero que vocês aprendam, vocês vão aprender, ele é sempre assim”.

4.3.2 As crenças pós-docência sobre gestão

Para realizar a gestão dos alunos, FP1 acredita que o professor deve, sempre que necessário, reunir a turma. Do modo em que os alunos estejam sempre prestando atenção no professor, seja na instrução inicial ou mudança de atividade. De acordo com a afirmação de FP1: “Reunindo todos, porque se você falar com a turma em movimento, enfim, uns vão escutar, outros não vão, outros vão estar dispersos, então você reúne a turma no decorrer da atividade, e você reúne e apresenta a nova atividade, né, explica, tudo certinho. Acredito que seja assim”. Essa crença, o acadêmico acredita que obteve através de **orientações da**

professora em disciplina teórica no Ensino Superior no momento em que os acadêmicos devem planejar as aulas práticas que irão ministrar para os seus colegas. Em seguida, nas aulas em que ministrando, o professor também orienta os futuros professores quanto aos procedimentos de gestão dos alunos. Conforme relato de FP1:

Na faculdade, nas aulas que os professores pedem, durante o curso, para os alunos planejarem as aulas, né? Então acredito que nesse planejamento eles nos cobraram pra ter essa organização e durante as apresentações nas aulas práticas que nós fizemos, eles cobram. Ah, eles param, ou no final ou no meio da aula, mesmo, eles param e dão essas instruções (FP1).

Os quatro acadêmicos acreditam que o professor deve observar o local de aula com antecedência para evitar que a segurança dos alunos esteja comprometida. Para tanto, os acadêmicos sugerem que o professor deve se certificar se o ambiente de ensino está limpo e seguro para a aula, seja a quadra ou a sala, os equipamentos da prática esportiva como: traves, redes, tabela de basquete, entre outros, como também os acessórios e objetos como cones, bolas, coletes e etc. Caso o professor observe que precise arrumar ou limpar o ambiente, segundo os acadêmicos, ele mesmo pode fazer. Porém, se for algo mais complexo como uma reforma, por exemplo, o professor pode pedir o auxílio do zelador ou do responsável da manutenção. As palavras de FP2 ilustram a descrição acima:

Na questão de espaço, se a quadra tá adequada para aquilo, se o campo tá seco, se for em um campo, se a areia tá seca, se queres dar vôlei se a rede tem lá pra ti colocar, se tem os mastros, se não tu vai ter que improvisar, com elástico alguma coisa, sempre um ambiente no meu ponto de vista, limpo, não aqueles chão sujos de areia, que na quadra por exemplo aquele pó, que o aluno pode se machucar [...] Dependendo da escola que eu trabalhar e tivesse tempo de poder tá lá antes ou até mesmo final de semana, lá conversando com a diretora, ia lá, ou até pedia se o faxineiro ou alguma coisa poderia limpar, porque às vezes o professor tem que trocar de escola, uma pra outra não dá tempo de tu pegar e ir lá limpar a quadra, né? (FP2).

A crença sobre esse procedimento se desenvolveu de forma diferente para os quatro acadêmicos. FP1 acredita que **as orientações de professores de disciplina esportiva na sua Experiência de prática de ensino aos pares**, foram situações que desenvolveram a crença para este futuro professor, de acordo com as palavras de FP1: “então a cobrança dos professores na faculdade já vai moldando o acadêmico dessa forma, então se você for uma pessoa organizada, você vai chegar antes”. Já para FP2, a **observação de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação** e posteriormente, a **experiência de prática de ensino no estágio obrigatório** de não apenas ministrar as aulas, mas planejar, preparar e executar, fizeram com que ele desenvolvesse tal crenças, de acordo com suas palavras: “vendo até na faculdade também, da mesma forma, e isso a gente vai carregando sempre, né [...] Também por vivência,

né, vai lá, preparou a aula, recolheu, vai lá tu mesmo organiza, isso por conta”. A futura professora 3 acredita através de **reflexões sobre as suas experiências de prática de ensino**. Foi um momento em que seus colegas observaram a sua aula e puderam discutir sobre as fragilidades e potencialidades do seu modo de organizar a aula, conforme relato de FP3: “na prática do estágio supervisionado, principalmente, praticando e refletindo com os próprios estagiários que fazem parte do meu grupo, porque não chegou ninguém e disse: vocês vão ter que subir, acender as luzes e preparar a aula”. O contexto do estágio também desenvolveu essa crença para FP4, porém, com uma experiência diferente. Para a acadêmica, as **orientações da supervisora de estágio obrigatório** foram decisivas para que ela realizasse a organização do ambiente desta maneira, segundo FP4: “Porque a gente teve uma conversa com a professora de estágio e ela pediu pra gente sempre tomar cuidado o ambiente”.

Para os futuros professores 1 e 2. O professor deve pedir ajuda aos alunos para realizar a organização dos materiais durante e ao final da aula, e assim garantir uma rápida e correta montagem ou desmontagem do material pelos alunos. Essa ajuda pode ser solicitada para a turma toda como também a pequenos grupos de alunos, que depois irá variar. A descrição de FP1 ilustra o procedimento acima:

[...] você pode pedir ajuda para os alunos para guardar, por exemplo, eu vou usar as bolas agora e depois eu já não vou mais usar eu vou usar cone, então você pede para os alunos [...] pra você ter um pouco mais rapidez, né, porque se você for recolher uma por uma, você vai perder tempo, então acredito que o professor deve pedir ajuda para os alunos. Acontece também de uma forma natural os alunos já vão guardando, enfim, eles já vão me ajudar pegar esses cones por exemplo, nós vamos usar na próxima, acredito que o professor vai fazendo assim (FP1).

Para FP1 e FP2, a fonte dessa crença vem das **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação**, principalmente de esportes coletivos. Em que a utilização de materiais é maior, conforme as palavras de FP1: “Porque é os professores sempre pediam para os seus alunos, sempre pediam para os acadêmicos já guardar a bola, ajudar a organizar a quadra enfim”.

FP3 e FP4 acreditam que o professor deve criar uma estratégia junto com os alunos para que, quando necessário, garantir uma rápida reunião. Esse procedimento deve ser combinado previamente com os alunos e pode ser um sinal, um gesto ou um som produzido pelo professor, que ao realizar este comando, os alunos se reunirão rapidamente no local, também previamente estipulado pelo professor. Para os acadêmicos, essa crença foi desenvolvida através de **observações de professor na durante sua experiência de prática corporal na graduação e orientações de professor na durante sua experiência de prática corporal**, nos momentos

em que os professores das disciplinas práticas, principalmente o professor de Ginástica, ao realizar um procedimento na prática, ele explicava o motivo de fazer aquilo, como descreve FP3: “a ginástica, a gente aprendeu como abordar tudo mais, o professor já conciliava teoria e prática na quadra, então ele já parava e dizia: esse gesto é importante pra tal coisa, essa reunião é importante pra isso”. FP3 também exemplifica o procedimento realizado:

[...] entre uma atividade e outra, eu, por exemplo, poderia optar por um método, não gosto de usar o apito, essa parte eu aprendi na faculdade, que não é legal usar o apito pra chamar o aluno, então, como professor da faculdade faz, eu faria, eu combinaria com eles um gesto, quando eu bater palmas vamos nos reunir em círculo que eu vou passar a próxima atividade, eles já teriam uma ideia no começo da aula como eu propus ou iria propor as atividades, mas só pra esclarecer outras dúvidas eu reuniria em círculo novamente, passaria a próxima atividade, assim na volta à calma também (FP3).

Referente a otimização do tempo, FP4 acredita que o professor deve organizar os materiais previamente para que, em um momento de troca de atividade e materiais, essa transição seja efetuada com agilidade, como também organizar os alunos no centro da quadra para que a instrução também seja ágil. Dessa maneira, assegurar que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente, De acordo com FP4:

Antes de começar a aula eu já separo o material. O material que eu não for utilizar eu já coloco no canto, se eu troquei a atividade e não vou usar, coloco no canto o material que eu não vou utilizar [...] geralmente eles não sabem onde sentar, aí eu fui lá fiz o círculo mais rápido, mais ágil, ao invés de colocar todo mundo sentado, aí explico a atividade, pego o material e eu acho que assim se tornou mais fácil (FP4).

Essa crença se desenvolveu através da experiência vicária, ao **observar da supervisora de estágio ao ministrar aulas**, organizava os materiais previamente, como também na troca de atividades ela organizava os alunos em círculo no meio da quadra, FP4 percebeu que esta era uma maneira rápida e segura para realizar esse procedimento, conforme seu relato: “eu achei mais viável assim, a professora do estágio ou ela trocava a atividade e pegava rápido o material e trocava, ou ela colocava todos sentados e passava outra atividade, dependendo, eu observei nela”.

4.3.3 As crenças pós-docência sobre clima relacional

Referente ao cumprimento das regras, a futura professora 4 acredita que o professor deve sempre estar conversando com os alunos sobre disciplina, caso aconteça de uma situação em que um ou mais alunos desrespeitem as regras, ela para a atividade e chama a atenção da turma, ameaçando de não continuar a aula da quadra e voltar para a sala. De acordo com suas palavras:

“mas durante a aula se eu via que estava acontecendo alguma coisa errada, eu paro, e falo: se continuar assim, não tem como continuar e a gente vai pra sala, vocês querem ir pra sala? Não, ninguém quer”. Essa crença a acadêmica acredita que obteve através de **experiência de relacionamento com professor durante o Ensino Fundamental**, quando a professora chegou a levar a turma para a sala durante 2 semanas, por mau comportamento. Portanto, para FP4, ter vivenciado essa experiência, fez com que desenvolvesse essa crença. Pois percebeu que a turma começou a respeitar mais as regras após punição sofrida. Como relata FP4:

[...] essa parte eu vi muito na escola, quando eu estudava na escola, que os professores quando a turma começava a bagunçar, o professor levava para a sala, naquele momento foi o recurso que tu teve pra usar, tu tem que parar a tua aula do mesmo jeito, então tu falou: se continuar assim, a gente vai pra sala, até porque se tu deixar eles se batendo, vai acabar gerando alguma coisa. Então, era mais de hábito a levar pra sala, mas na escola eu vivenciei muito isso, que eu me lembre, eu como aluna (FP4).

FP3 e FP4 acreditam que o professor deve garantir uma prática variada e motivadora, para isso, a futura professora 4 sugere que incentivos vindo do professor e dos colegas estimulam os alunos a praticarem as atividades com mais motivação, de acordo com seu relato: “durante a atividade eu sempre buscava incentivar a turma, estimular a turma a bater palma pro colega, [...] Porque tanto o próprio aluno que tá realizando se sente mais motivado”. Já para FP3, o professor deve usar atividades que sejam motivadoras, inovadoras e dinâmicas. Junto a isso, pedir sugestões aos alunos sobre o que eles têm interesse em praticar. Esse tipo de atividade, segundo os acadêmicos, se torna atrativa para o aluno, como ilustra FP3:

Saindo um pouco do tradicionalismo, que seria a prática esportiva entre o futebol, handebol, basquetebol e voleibol, o ano inteiro passando isso, eu vi no meu estágio a solução desse problema, esse problema surgiu porque eu visualizei no estágio supervisionado, eu gostaria de passar atividades que motivassem [...] Eu sugiro que o professor pergunte, no final de cada aula o que a gente pode trabalhar na próxima aula, pela votação, isso é uma coisa que eu idealizei, que eu sugiro (FP3).

Essa crença referente à motivação dos alunos e atividades variadas, para FP4, a experiência de **observar da supervisora de estágio ao ministrar aulas** fez com que ela acreditasse que deveria motivar e solicitar que os colegas também motivassem, conforme suas palavras: “eu vi muito com a professora do estágio, ela sempre incentivava eles, e fazia eles torcer pro colega, eu achei muito interessante isso dela, que ela sempre frisava isso, ela sempre estava incentivando e torcendo pros alunos”. Experiências no estágio também desenvolveram essa crença em FP3, porém de maneira diferente; **ao observar o supervisor do estágio ministrando as aulas**, ela percebeu que os alunos não se sentiam motivados para participar das aulas. Posteriormente à **experiência de prática de ensino no estágio obrigatório**, ela sentiu

que os alunos queriam ter atividades diferentes. Então, ela refletiu sobre como poderia melhorar essa situação, de acordo com FP3:

Depois do estágio, porque agora a gente finalizou, durante o estágio era muita coisa nova surgindo, talvez eu não teria pensado nisso, tanto é que eu havia te falado, que se eu tivesse o tempo pra pôr em prática, eu teria colocado, talvez eu tinha o tempo, mas não tinha a oportunidade, porque o professor limitou aquele conteúdo (FP3).

De um modo semelhante, FP4 acredita que o professor deve solicitar a opinião dos alunos ao final das aulas sobre seus interesses e sua autoavaliação a respeito da própria evolução, segundo a acadêmica: “geralmente no final, eu fazia um feedback com eles, do que eles acharam da aula, aí eu acho que também parte muito da evolução deles, que eles já se auto avaliam melhor”. Para a acadêmica, essa crença se desenvolveu durante as **experiências de prática de ensino no estágio obrigatório**, quando pôde desenvolver a sua maneira de dar aulas através de **reflexões sobre as suas experiências de prática de ensino**, como relata FP4: “foi mais na prática. É que na hora acontece muita coisa, tu vais criando na hora na verdade”.

FP1 acredita que o professor deve fazer a ligação entre a teoria e a prática, explicando o motivo e informando as características aos alunos durante a atividade, para que os alunos atribuam significados para a sua prática. Como relata FP1: “Então acredito que o professor explicando superficialmente e durante a atividade, se alguém perguntar, enfim, você explica pra aquele que teve interesse, né, mas acredito que eles assimilam de uma forma diferente”. Essa crença, para o acadêmico, foi desenvolvida através de **orientações da professora em disciplina teórica no Ensino Superior**, a linguagem que o professor faz as explicações e como ele consegue garantir que o aluno compreenda o conteúdo, De acordo com as palavras de FP1: “Na faculdade, porque, às vezes, professores que explicam, falam de forma técnica”, tudo, e você nem entende o que ele está falando. Mas depois quando você vai ler um artigo, quando você vai ler um livro, alguma coisa você vê que o professor falou aquilo, aí você já assimila”.

Para FP3, o professor deve transmitir confiança aos alunos, ao abordá-los, tratá-los como amigos, demonstrar interesse nas suas dúvidas, e dessa maneira criar uma afetividade entre aluno e professor. Segundo FP3: “eles têm dúvida quanto ao esporte tal, eu vou buscar isso pra eles perceberem que podem confiar em mim, pra passar alguma informação. Eles têm que confiar em mim, como professor, ser amiga dos alunos, compreender. A acadêmica descreve que a **experiência de relacionamento com professor durante o Ensino Fundamental** fez com que ela acreditasse que o professor deve suscitar e garantir a confiança dos alunos. Ela lembra que o professor era muito aberto, que os alunos se sentiam à vontade em

fazer perguntas sobre diversos assuntos e que ele estava sempre disposto em esclarecer. Portanto, essa crença se desenvolveu, de acordo com o relato de FP3:

[...] isso eu posso dizer que no ensino fundamental, porque a gente tinha uma ótima relação com o professor, o meu professor de educação física foi desde o pré até a oitava série. [...] então eu já tinha aquela confiança em falar as coisas para ele, a minha turma seguiu com ele, a grande maioria dos alunos seguiram com ele até a oitava série, então ele tinha uma boa relação, ele tirava dúvidas, não só nas aulas, mas quanto às vezes é porque a aula de educação física é muito expressiva, alguns alunos se comportam de tal maneira, mas talvez porque não têm atenção em casa, ou têm um problema em casa, a não quero fazer porque eu tô com tal problema, então desabafa com o professor, se eles sentem a confiança no professor, eles podem contar qualquer coisa, e eu aprendi isso no ensino fundamental (FP3).

Através dessa relação com o professor, a acadêmica acredita que o professor deve demonstrar que está aberto aos interesses pessoais dos alunos sobre assuntos exteriores às aulas. Para isso, FP3 relata que teve um episódio durante seu estágio em que ela agiu conforme sua crença. Ao longo das aulas, as alunas foram sentindo confiança na futura professora, e aos poucos vieram fazer perguntas sobre diversas temáticas, de acordo com as palavras de FP3: “eu passei confiança pra eles, tanto é que eu tirei algumas dúvidas dos alunos extra aula de educação física, quanto a serviço, quanto a vida profissional, eu fui até meio médica, posso dizer. A acadêmica também reflete sobre as várias funções que um professor de Educação Física deve exercer e que o seu conhecimento não fica limitado apenas às atividades, conforme seu relato: “o professor de educação física deve ser professor, psicólogo, deve ser de tudo um pouco, além de unir as aulas de educação física com outras disciplinas pra estimular os alunos, instigar, enfim, mas acima de tudo, demonstrar confiança para os alunos”.

A mesma acadêmica acredita ainda, que o professor deve, ao final das aulas, pedir sugestões aos alunos para a próxima aula, para que desse modo os alunos sintam que considera as suas opiniões e sentimentos pessoais, relativamente, à atividade na aula. FP3 ainda relata um certo receio em dar muita liberdade aos alunos, mas acredita ser importante na relação entre professor e aluno. Essa crença, apesar de ter a fonte no relacionamento com o professor da Educação Física na escola, para a acadêmica, ela se desenvolveu de uma maneira mais sólida e segura, através da **experiência de prática de ensino no estágio obrigatório**. De acordo com a acadêmica:

Então eu perguntaria e pediria sugestões de o que pode ser melhorado, eu tinha medo de fazer isso, eu acabei fazendo no estágio, e acabei vendo que isso criou uma ligação melhor. [...] no final, sugestão para a próxima aula, o que poderia melhorar. Porque às vezes a gente tem medo de dar um pouco dessa liberdade para o aluno falar, mas acho que isso é importante, porque ele se sente parte da aula que nós estamos propondo e para ajudar o professor (FP3).

Referente à postura do professor perante os alunos, FP1 e FP4 acreditam que o professor deve intercalar momentos de rigidez e brincadeiras, existem situações em que o professor precisa tomar uma atitude mais firme, de disciplina, para manter o controle da turma. Mas também, quando possível, o professor deve manter um clima mais descontraído com os alunos. De acordo com FP1: “acredito que no início da aula você é rígido, aí no decorrer da aula você vai fazendo umas brincadeirinhas tranquilas nas atividades, quando você está explicando de uma forma mais tranquila se você faz uma brincadeirinha”. Essa crença teve origem para os dois acadêmicos, através das relações pessoais que tiveram com seus professores em diferentes contextos, para FP4 foi nas **experiências de relacionamento com professor durante o Ensino Fundamental** e para FP1 foi nas **experiências de relacionamento com professores da graduação**, conforme seu relato: “Na faculdade, você com o teu professor, às vezes você pergunta algumas coisas separadamente ou conta algumas coisas da tua vida pessoal que você está com problema, por exemplo, né, enfim, então acredito que você acaba tendo uma relação com o professor às vezes”.

Na relação entre professor e aluno, FP2 e FP3 acreditam que o professor deve garantir que os alunos sintam que são tratados da mesma maneira. Para que isso ocorra, os acadêmicos sugerem que o professor não deve discriminar nenhum aluno pela sua raça, gênero ou deficiência. Portanto, tomar cuidado com o que fala, como fala, evitar fazer “piadinhas” e até na hora de chamar atenção, o professor deve cuidar para não expor o aluno. De acordo com as palavras de FP2: “tratando todo mundo igual, sempre com respeito, independente de raça, cor, religião, gosto, porque hoje em dia tem muitas diferenças, isso tem que cuidar muito, cuidar no que tu falas”. Para o futuro professor 2, **experiências de relacionamento durante a vida** desenvolveram essa crença, pois o acadêmico acredita ser importante que exista respeito mútuo entre as pessoas; para FP2: “isso vem de mim mesmo, porque eu sempre gostei de ser respeitado, então acredito que tem que respeitar aquele que tá lá”. Para FP3, esse pensamento foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física, na posição de aluna, ao **observar do professor nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental** se relacionando com os alunos, conforme seu relato: “durante minha vivência no ensino fundamental das práticas de Educação Física. No caso, aqui na faculdade, eu consegui lembrar daquele procedimento que o professor passava e agora que eu vi como era importante aquilo”.

FP1 e FP4 acreditam que o professor deve intervir na relação entre os alunos, caso ocorra algum problema de convivência, nesse sentido, os acadêmicos sugerem algumas atitudes que o professor pode tomar para garantir a tolerância entre os alunos, como: conversar com os alunos

sobre respeito e convivência, colocar os alunos que não têm um bom relacionamento no mesmo time, e usar atividades em que estimule a cooperação do grupo. Os acadêmicos exemplificam como agiriam em uma situação dessas, para FP4: “eu acho que mesmo nesse sentido, começou a empurrar o colega, começou a bater, chama a atenção, pede pra pedir desculpa, dá um abraço, fala que não é assim”. Já para FP1: “o professor coloca os alunos para jogar juntos, para eles terem que conviver, pra ter aquela atividade junto, então naturalmente eles vão, né, se aturar ou vão conversar enfim, se não se falam”. O futuro professor 1 acredita que **as experiências de relacionamento com colegas da graduação** fizeram com que ele pensasse dessa forma, conforme suas palavras: “a vivência com os acadêmicos porque você fica atuando junto, então você se identifica com algumas pessoas você convive mais, mesmo você não gostando da pessoa, você tá convivendo com ela, você atura, você suporta”. Para FP4, o estágio supervisionado teve um papel importante no desenvolvimento dessa crença, no momento em que percebeu que ninguém havia comentado como deveria fazer com a gestão de conflitos durante uma aula, **da experiência de prática de ensino no estágio obrigatório**, a acadêmica pôde aprimorar a sua docência. Conforme relato de FP4:

[...] tu chegas e pensa: vai ser de boa, eu vou chegar lá, dar minha aula. Tu chegas lá, tu olhas, eles começam a se empurrar, daqui a pouco estão correndo de um lado para o outro. Então tu chegas lá tu vês: não, eu consigo dominar a turma, tu chegas no primeiro dia, tu olhou, que desespero. Tu começa a olhar, todo mundo correndo, mas depois tu vês: não, eu consigo dominar. [...] na prática eu adaptei na verdade, eu tive uma conversa mais: não é assim, a gente não pode fazer isso. Acho que é mais na prática essas coisas, porque quando tu chegas na graduação ninguém vai te falar: eles vão se empurrar tudo. Eles não vão querer te assustar (FP4).

FP2 e FP3 também acreditam que o professor deve elaborar atividades cooperativas e separar os grupos de acordo com nível de amizade entre os alunos, mas com um objetivo diferente. Os acadêmicos entendem que é papel do professor estimular a simpatia e a amizade entre todos os alunos através das aulas de Educação Física, conforme relato de FP3: “Atividades cooperativas, porque visaria a união dos alunos, um tem que ajudar o outro, para que aquela atividade possa prosseguir”. FP2 comenta sobre a sua experiência no estágio, para ilustrar os procedimentos descritos acima: “todas as atividades que eu propus, em sala tinha bastante, era bastante em equipe, estafetas, jogos, queimadas e isso tudo é um trabalho em equipe, então isso aí contribui muito pra interação entre os alunos”. Os acadêmicos acreditam que durante as aulas práticas do curso de graduação, alguns professores realizavam esse método e orientavam os acadêmicos para realizarem o mesmo, conseqüentemente, ao observar essas situações, os acadêmicos desenvolveram essa crença: Conforme relato de FP2:

Que nem eu estava falando, né, aqui nas práticas que nós tínhamos na UNIFEFE os professores separavam bastante as equipes assim, era de vez em quando, só que eles diziam, ah vocês mesmo separam, mas pra ter mais praticidade, mais pra rapidez [...] tu pode ir selecionando entendeu, dessa forma fica melhor, isso eu acredito, então fica mais misto, né, porque tu sabe, se deixar por conta, é obvio que eles vão pegar os mais conhecidos (FP2).

5 DISCUSSÃO

O presente estudo analisou as implicações das experiências pessoais na construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores, de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior comunitária de Santa Catarina, de forma transversal, em dois momentos distintos, antes e após terem realizado as disciplinas de estágio obrigatório. Especificamente, identificou-se as experiências de prática corporal que contribuíram para a aprendizagem sobre a prática docente, verificou-se as crenças sobre a prática docente referentes à organização dos conteúdos, do contexto e das relações sociais e por fim, foram descritos os contextos e as situações de aprendizagem profissional na construção das crenças sobre a prática docente. A partir dos resultados obtidos na descrição de cada caso, foi realizado o cruzamento de dados, como se sugere o procedimento de análise de casos múltiplos.

Acredita-se que no presente estudo, as informações fornecidas pelos sujeitos podem ter sido reportadas a memórias mais recentes, de experiências ou situações de aprendizagem e não de todas recordações durante a vida, portanto podem se constituir de uma limitação do estudo. De fato, as crenças relatadas no momento em que os futuros professores não haviam experimentado a docência foram desenvolvidas principalmente nas disciplinas durante o curso de graduação. Contrariando os resultados encontrados por Philpot e Smith (2011) e Bernstein, Herman e Lysniak (2013) no qual os autores afirmam que as crenças desenvolvidas na escola se mantêm estáveis durante o período de formação profissional.

De modo geral, o contexto citado com maior frequência na construção das crenças antecedentes ao estágio, foram as disciplinas no ensino superior, principalmente durante as aulas práticas, por meio de experiências motoras e observações realizadas durante a prática corporal. De acordo com Squire e Kandel (2003), as experiências de prática motora, também denominadas “experiências sóciocorporais”, permanecem na memória das pessoas determinando a maneira de como realizar algo, de um modo comportamental, que são mediadas por valores e significados corporais. De fato, realizar as atividades práticas enquanto aluno, durante o curso de graduação, também desenvolvem crenças a respeito de determinados procedimentos de ensino. Essas experiências ficam registradas nas memórias dos acadêmicos privilegiando estratégias e ações (FIGUEIREDO, 2010).

Embora não tenham sido citadas como fontes, situações de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar ou em experiências esportivas, possibilitam que os futuros

professores encontrem semelhanças entre as situações vivenciadas e o atual contexto. Portanto, acredita-se que as crenças sobre a prática docente sejam desenvolvidas no ensino superior, por meio de interação das experiências de com situações na graduação (CALDERHEAD, 1988; SIEDENTOP, 2002; TANNEHIL; MACPHAIL, 2014). De acordo com os resultados apresentados, os futuros professores obtiveram diferentes experiências de prática motora na infância e adolescência. Enquanto FP2 e FP3 se recordam de suas vivências na Educação Física escolar de forma prazerosa, principalmente no ensino fundamental, FP1 apresenta vaga lembrança e FP4 lembra que não gostava das aulas de Educação Física.

Além disso, os quatro sujeitos apresentam experiências de prática corporal em outros contextos, como Futebol e Musculação (FP1), Futsal (FP2; FP4) e Capoeira (FP4). Portanto, acredita-se que as experiências nos contextos escolar e esportivo tenham contribuído para o desenvolvimento das crenças através da observação do professor e pela própria prática motora, que segundo Ennis (1994) é nessa fase da vida que o futuro professor se familiariza com aspectos relacionados à prática docente.

Portanto, Gregoire (2003) e O'Sullivan (2005) sugerem que devam ser estimuladas as recordações de práticas da infância e adolescência, com o objetivo de reorganização das crenças prévias sobre o ensino, antes de propor conceitos e práticas. Com os futuros professores reconhecendo as suas crenças, que muitas vezes nem o próprio sujeito as conhece, o professor formador deve promover situações que desafiem e possibilitem a substituição daquelas crenças que não são apropriadas, ou estimule um aprofundamento nas crenças sobre procedimentos preconizados pela literatura especializada, para que permita melhorar a própria forma de ensinar.

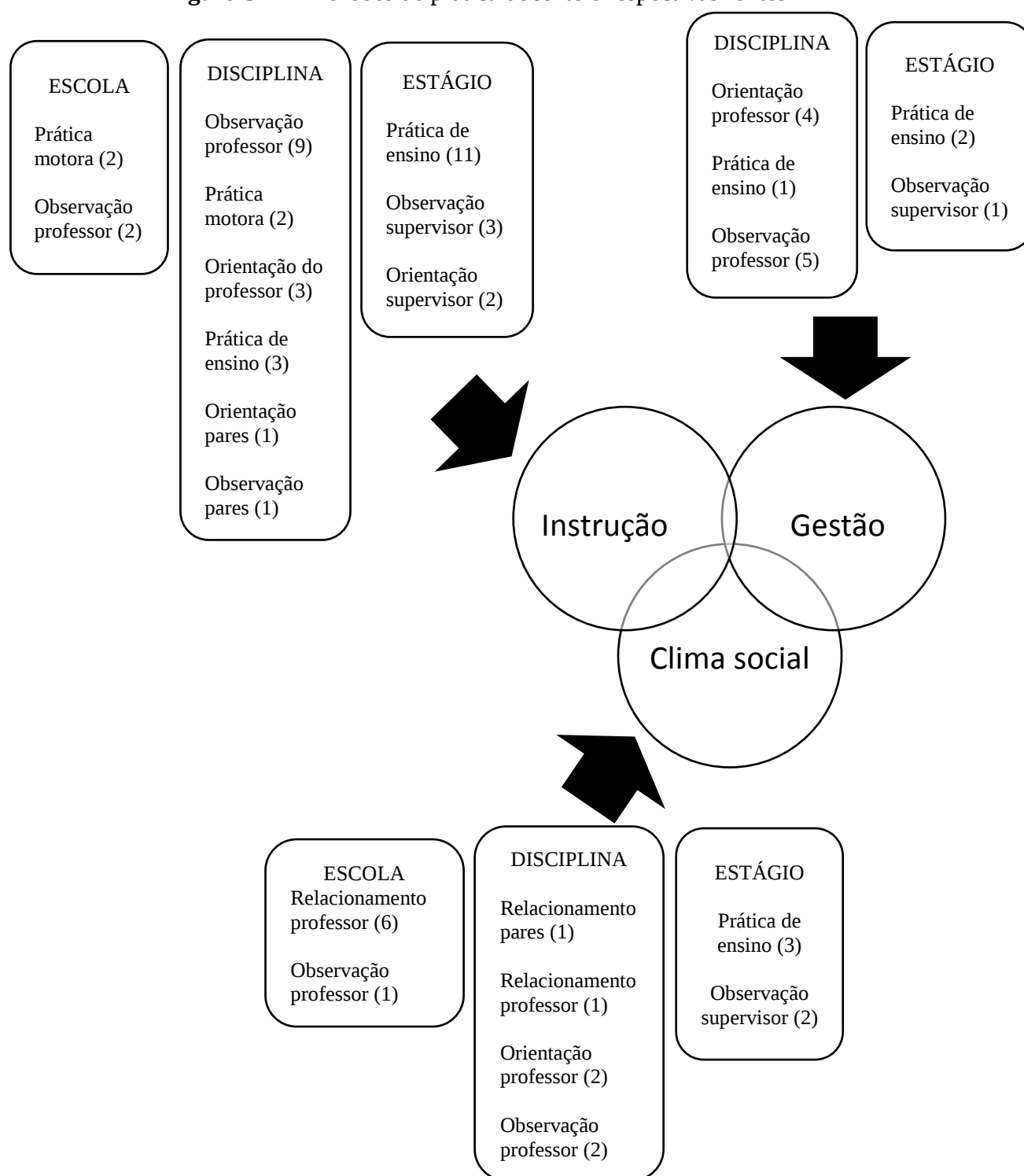
As experiências de prática motora ao longo da vida, também influenciaram para a escolha do curso de Educação Física no Ensino Superior. De acordo com Darido (2004), através de aulas motivadoras e atividades que possibilitem a participação de todos, a criança desenvolve uma afinidade em realizar atividades físicas, seja na escola ou no esporte. Além da afinidade pela prática, ao se tornar jovem, de acordo com Filguera e Schwartz (2007), o sujeito é influenciado na escolha da profissão. Experiências de prática corporal fizeram com que os quatro acadêmicos optassem em cursar a graduação em Educação Física.

As disciplinas na graduação se apresentam como o contexto com maior variedade de experiências pessoais, no qual foram relacionadas situações de prática motora, prática de ensino, observações de professores e pares, orientações e relacionamentos interpessoais, como se observa na figura 3. Essa variedade, segundo Pajares e Olaz (2008) respeita as características e diferenças de aprendizagem de cada indivíduo. A interação das crenças prévias com os

contextos ambientais, pessoais e comportamentais são importantes para promover uma interpretação individual. Como se observou nesse estudo, embora os futuros professores tenham sido expostos às mesmas condições e experiências, cada sujeito as interpretou de acordo com as suas crenças prévias.

Por meio de crenças formadas antes de ingressarem em programas de formação de professores, nas inúmeras horas vivenciadas, principalmente na escola, o indivíduo cria uma ideia do que é ser professor, como este deve agir, e desse modo, desenvolve crenças que servem como um filtro, ou como um “prisma”, pelo qual o futuro professor interpreta as novas experiências, selecionando práticas que complementam as suas crenças e descartando as que não lhe ajustava (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992; TSANGARIDOU, 2006). Ou seja, a partir das crenças já desenvolvidas previamente, o sujeito reflete sobre as experiências vividas. Para Zeichner (1994), os processos de compreensão do ensino e melhoria na capacidade docente devem começar por uma reflexão sobre a própria experiência pedagógica. Refletir sobre seus atos durante o ensino é comum em professores reconhecidos como “*experts*”.

Em um estudo sobre as mudanças das crenças prévias através da análise de metáforas, Tannehill e MacPhail (2014) constataram que as crenças sobre o ensino e aprendizagem de futuros professores de Educação Física sofreram mudanças no curso de formação. As experiências diretas de ensino, além de discussões entre os pares, foram essenciais para a mudança de uma concepção centrada no professor para um modelo mais construtivista, considerando o aluno como centro do processo de aprendizagem. Desse modo, durante as disciplinas na graduação, sugere-se que os professores formadores desenvolvam atividades que estimulem grande variedade de experiências como a observação dos professores durante as aulas práticas, saídas de campo com o intuito de observar professores com experiência, experiências de prática pedagógica em situações controladas, adequando as dificuldades de acordo com os processos de aprendizagem dos indivíduos, com o objetivo de identificar suas próprias capacidades de lidar com as experiências. Além disso, o reconhecimento e a experimentação de novas práticas de ensino alinhadas a um modelo de ensino preconizados na literatura especializada (RODRIGUES, 2017).

Figura 3 – Dimensões de prática docente e respectivas fontes

As situações mais frequentes no desenvolvimento das crenças, de modo geral, foram as práticas de ensino no estágio e as observações dos professores nas disciplinas, de acordo com a figura 3, com 16 citações cada, nas quais Bandura (1977) respectivamente classifica como experiência direta e vicária. Segundo Pajares e Olaz (2008) a experiência direta é classificada como a principal, pois são nessas situações que o indivíduo tem a oportunidade de refletir sobre seus êxitos e fracassos. Os autores acreditam que a experiência vicária, embora um pouco mais fraca do que a experiência direta, é importante, principalmente para professores sem experiência ou em formação, pois por meio dessas situações de aprendizagem, os futuros professores tendem a imitar os comportamentos dos professores observados, principalmente nas primeiras situações de ensino.

Portanto, acredita-se que a união entre essas duas fontes pode ser uma estratégia poderosa para o desenvolvimento de crenças sobre a prática docente, como ocorreu no contexto investigado, no qual os sujeitos participaram de aulas práticas nas disciplinas, onde puderam observar seus professores atuando, e por meio dessas experiências idealizaram situações e procedimentos dos quais acreditam ser capazes de realizar. E posteriormente, realizaram seus estágios, onde puderam testar suas crenças em situações reais de ensino (BANDURA, 1997; USHER; PAJARES, 2008). Como se observa no relato da futura professora 4, em que ela descreve essa relação entre observação e prática de ensino: “Quando tu comesas com a observação do professor, tu comesas a avaliar como o professor dá aula, agora quando tu comesas a dar aula, tu vai se construindo, tu vê o caminho que quer seguir”.

De fato, o estágio tem um papel importante dentro dos cursos de licenciatura. É nesse momento que o futuro professor experimenta, pela primeira vez, uma situação real de ensino, o que lhe ajuda a compreender a dinâmica do ensino. Desse modo, Martins, Onofre e Costa (2017) sugerem que durante a curso de formação, os futuros professores necessitam de oportunidades para vivenciar situações de ensino com níveis de complexidade progressivos, com supervisão de professores formadores.

As observações dos professores durante as disciplinas práticas e as práticas de ensino durante o estágio também foram as principais fontes de aprendizagem a respeito dos procedimentos de **instrução**, conforme figura 3. Referente a esta dimensão, constatou-se que as crenças prévias a respeito da instrução, em sua grande maioria se mantiveram inalteradas após a segunda etapa da pesquisa, especificamente aquelas relacionadas aos alunos, como: fazer com que os alunos criem interesse e motivação para realizar a aula (FP1), criar estratégias para que os alunos mantenham a atenção e concentração durante a explicação do professor (FP4), e

utilizar diferentes estratégias de explicação para que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades que serão realizadas (FP1, FP2, FP3 e FP4).

Embora não tenham sido citadas pelos entrevistados, a estratégia inicial de instrução, voltada ao engajamento dos alunos nas atividades, encontra abrigo na literatura, ou seja, postula-se que informar previamente aos alunos a respeito das atividades pode dar significado aos alunos para engajar-se nas atividades, pode motivar; pode estimular os alunos a associar o novo conhecimento ao que ele já possui (SKOOT, 2015). De acordo com Onofre (1995), no período inicial da aula o professor deve realizar as informações com clareza e objetividade, deixando o aluno ciente de como irá ocorrer a aula, para que ele se empenhe nas atividades. Para o autor, o professor ainda deve utilizar diferentes estratégias, como citados pelos investigados, como demonstrações, explicações, desenhos entre outros.

Ao investigar professoras de Educação Física em estágio, Tsangaridou (2008) evidenciou que estas acreditavam que deveriam realizar instrução diretas e indiretas, com o objetivo de estimular o pensamento crítico dos alunos, como também as habilidades de cooperação. Nessa mesma perspectiva, Giménez, Valenzuela e Casey (2010) sugerem que o professor deve fornecer informações aos alunos sobre como se comportarem, se organizarem, se motivarem a participar das tarefas através de reforços positivos, quanto a realização das atividades.

Em um estudo que teve o objetivo de analisar e identificar as crenças de autoeficácia docente de universitários de Educação Física, ou seja, a confiança que os sujeitos têm em realizar determinados procedimentos, Kuhn (2017) realizou uma entrevista semiestruturada com 11 futuros professores da última fase do curso de licenciatura em Educação Física. Em todas as dimensões investigadas, entre elas a instrução, o autor apresenta que a principal fonte é a experiência direta. O autor ainda sugere que as experiências proporcionadas durante o curso de graduação, principalmente durante os estágios, favoreceram a confirmação e o fortalecimento de crenças formadas em experiências prévias.

As experiências docentes no contexto real de ensino parecem ter desenvolvido novas crenças nos futuros professores. Isso se dá pela oportunidade do acadêmico em criar seu próprio modo de instruir os alunos, pois até então, eles não tinham vivenciado o ensino com toda a sua complexidade, nas palavras de FP2: “como é uma verdadeira aula de Educação Física”. Portanto, a reflexão sobre a sua prática, avaliando as suas aulas, os acadêmicos foram desenvolvendo o “feeling” de professor, de acordo com FP1: “detectar isso (a dificuldade) no aluno, é o estagiário lá durante a docência dele”. O futuro professor 1 cita ainda a diferença

entre ministrar aulas simuladas dentro do curso e em situação real de ensino, corroborando com FP2: “então, no estágio, foi realmente que você vê isso, essa diferença de mundo”.

Estudos com futuros professores têm apresentado concordância a respeito de quais experiências tem maior importância no desenvolvimento de crenças sobre o ensino. Tsangaridou (2006; 2008) acredita que as situações reais de ensino, através de experiências práticas no estágio, exercem um importante papel para o desenvolvimento profissional do futuro professor, no momento que essa vivência dá sentido sobre suas práticas de ensino. Somado a isso, o estágio é o momentos em que os futuros professores podem treinar e colocar à prova suas crenças prévias, desenvolvendo crenças a respeito de ensino consistentes.

As crenças referentes à **gestão** dos espaços e equipamentos se mantiveram consistentes após os acadêmicos terem vivenciado a prática docente. Os quatro acadêmicos demonstraram preocupação em certificar previamente que o ambiente de ensino esteja adequado à prática e que não interfira na segurança dos alunos, como também, os futuros professores acreditam que os materiais também devam ser organizados previamente.

A preocupação excessiva sobre os aspectos relacionados à segurança foi encontrada em outros estudos, de acordo com Ní Chróinín e O’Sullivan (2016), futuros professores de Educação Física se preocupam demasiadamente em controlar a turma e organizar os espaços/equipamentos, ao invés de outros procedimentos pedagógicos de ensino. Para as autoras, ao longo da formação, a tendência é que o interesse relacionado à gestão da aula diminua. Porém, esses fatores devem ser explorados nos cursos de graduação, para que essas preocupações exageradas sejam diminuídas durante a formação profissional. Para Tsangaridou (2016), professores em formação procuram atingir os objetivos das aulas focando na organização do ambiente, porém, sem ressaltar os outros procedimentos de intervenção.

A segurança do professor em ensinar e a sua percepção de eficácia de ensino podem ser influenciadas através de experiências esportivas, em particular, obtidas ainda na infância e adolescência, considerando o contato direto com o objeto de crença como fontes de aprendizagem importantes, de modo que proporcionar situações reais pode influenciar as próprias capacidades dos professores para ter sucesso em uma atividade ou desafio (PAJARES; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012). Sendo assim, Ní Chróinín e O’Sullivan (2016) sugerem que estes fatores sejam abordados logo no início dos cursos de formação, de modo que diminua essa preocupação, para que sejam trabalhadas questões mais pertinentes dos processos de ensino.

A fonte desta crença antecedente à experiência de ensino no estágio, para os quatro acadêmicos, foi a persuasão social, seja ela feita pelos professores da graduação durante as aulas

práticas, quando realizavam os procedimentos e orientavam para que os acadêmicos realizassem, também, explicando os motivos (FP1, FP2 e FP4). A mesma fonte também foi citada por FP3, porém no contexto familiar, onde sempre foi cobrada pelos pais para ser organizada. A persuasão social é importante, segundo Bandura (1986; 1997), principalmente para professores inexperientes, como se verifica nos sujeitos investigados nesta pesquisa. De fato, a influência exercida através de orientações, *feedbacks*, discussões e apoios ocorre quando a pessoa que fornece a informação é considerada uma referência/modelo importante para o indivíduo persuadido. Por esse motivo, Kuhn (2017) acredita que professores formadores, do estágio e das escolas, podem persuadir futuros professores no desenvolvimento de crenças a respeito da organização.

Outras situações de aprendizagem a respeito dessa crença foram citadas após terem vivenciado a docência. Entretanto, observa-se que a persuasão social se mantém como fonte principal para os quatro sujeitos do estudo, tanto nos *feedbacks* realizados pelos professores após os acadêmicos terem ministrado uma aula prática para seus pares (FP1 e FP2), quanto orientações da supervisora de estágio sobre o modo que o professor deve realizar a gestão do ambiente e materiais (FP4). Para a futura professora 3, reflexões realizadas com os colegas do grupo de estágio que observaram as suas aulas em uma turma do Ensino Médio, reforçaram a crença, desta acadêmica, desenvolvida no contexto familiar a respeito da organização.

Observou-se que referente a este procedimento em específico, a persuasão social destaca-se como fonte principal de aprendizagem e, portanto, pode-se afirmar que essas crenças foram desenvolvidas através de orientações e opiniões capazes de influenciar as percepções pessoais sobre a própria capacidade de agir (NAVARRO, 2012). Portanto, ao longo da formação de professores, os debates ou discussões dos acadêmicos com seus colegas também podem contribuir para que as crenças prévias sobre o ensino sejam reconhecidas ou desafiadas, possibilitando ao futuro professor realizar a relação ou a contestação de suas experiências práticas anteriores, com as experiências de ensino (TANNEHILL; MACPHAIL, 2014).

Solicitar aos alunos para que o ajudem a realizar uma rápida e correta montagem ou desmontagem do material pelos alunos (FP1 e FP2) é outra crença apresentada referente à gestão dos materiais. Esses procedimentos encontram apoio na literatura, de acordo com Onofre (1995), sugere que o professor deve condicionar os alunos para que criem autonomia e responsabilidade na organização, no que o autor chama “rotinas organizativas”, utilizando jogos ou disputas para determinar qual equipe ou aluno guarda mais rápido os materiais. Essas estratégias ajudam na redução do tempo perdido e nas relações entre os alunos e entre os alunos e o professor.

A fonte de aprendizagem desse procedimento foi por meio das observações dos professores na graduação, durante as aulas práticas, principalmente nas disciplinas de esportes coletivos (FP1 e FP2). As situações que propiciaram as experiências de observação, obtidas no período que durou a coleta de dados, serviram para fortalecer a crença previamente estabelecida, conforme as palavras de FP1: “Porque os professores sempre pediam para os seus alunos, sempre pediam para os acadêmicos já guardar a bola, ajudar a organizar a quadra, enfim [...] É, vi o professor fazendo e, não que você quer copiar, mas você já faz dessa forma, né?”.

A observação de pessoas modelos, consideradas importantes ou com alguma relação afetiva para quem observa, tem se demonstrado um recurso importante para o desenvolvimento das crenças de professores em início de carreira ou pessoas com pouco conhecimento (NAVARRO, 2012). A partir da observação de modelos, sejam os próprios professores de Educação Física, os professores novatos imitam os padrões de comportamento nas primeiras situações de ensino. Imitações de padrões de comportamento têm sido evidenciados por estudo na Educação Física, tanto para professores, como treinadores (TSANGARIDOU, 2006; LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; CUSHION; NELSON, 2013). A observação de professores acontece desde a infância e acompanham ao longo da trajetória profissional, portanto Mewborn e Tyminski (2006) e Trudel e Gilbert (2006) sugerem que as experiências de observação de seus pares, de professores formadores e de profissionais mais experientes configuram em um processo de socialização profissional altamente eficaz para o ensino de professores.

Resultados semelhantes encontram-se no estudo realizado com cinco acadêmicos no início do curso de graduação, Ramos et al. (2014) relatam que as crenças demonstradas pelos sujeitos estudados são provenientes da observação dos seus professores ou treinadores esportivos na infância, ao ensinar, e na observação de seus pares em situação de aprendizagem. Diante disso, aponta-se que a aprendizagem da prática docente são crenças e saberes apropriados por experiências de vida e relações sociais. Nessa perspectiva, Nespor (1987) sugere que as propriedades afetivas e avaliativas que as crenças possuem, parecem desempenhar um papel importante no processo de memória dos indivíduos, capaz de determinar como os episódios e situações vivenciadas são armazenados, ativados e (re)construídos na mente das pessoas. Esse esquema pode pressupor o modo como os professores aprendem e utilizam o que aprendem.

Alguns programas de formação de professores de Educação Física têm utilizado atividades de observação de modelos como estratégias de aprendizagem, com o objetivo de ampliar o conhecimento pedagógico dos futuros professores. Ao realizar um estudo com 17

graduandos durante um semestre, Jenkins (2014) constatou que, ao assistir aulas de professores experientes, mesmo que de forma pouco sistematizada, o observador focava a observação em dimensões de instrução e gestão dos alunos. Porém, à medida que o semestre avançou, os futuros professores passaram a observar outros elementos como o acompanhamento das atividades e clima social. Portanto, através da observação e consequente imitação de comportamentos, o futuro professor adquire, no que autora denomina “habilidades de sobrevivência de ensino”.

Criar estratégias em conjunto com os alunos, com o objetivo de: uma rápida reunião quando necessário (FP3) ou fazer com que os alunos prestem atenção no professor (FP1) são crenças relativas à organização dos alunos que permaneceram estáveis. Assim como suas fontes também se mantiveram, porém em outros contextos respectivamente descritos antes da experiência direta de ensino e após terem obtido as experiências de prática docente: observação dos professores, durante as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e durante aulas práticas no Ensino Superior (FP3) e orientações dos professores durante as aulas práticas e no momentos em que planejavam as aulas que iriam ministrar para seus colegas (FP1). De fato, as crenças sobre a organização dos alunos se apresentaram resistentes, pois os acadêmicos além de terem observado professores na prática, também foram orientados sobre esse procedimento. Entretanto, quando se trata de organização dos alunos no presente estudo, observou-se uma maior preocupação dos acadêmicos a respeito do controle e o relacionamento com os alunos, como se pode verificar nas palavras de FP3: “eu estava com medo da minha relação com eles, da relação deles comigo, são idades próximas [...] Eu fui pulso firme com eles no começo, mas depois eu comecei a quebrar um pouco esse gelo.” (FP3).

A preocupação apresentada no controle e relacionamento dos alunos se refletiu nas crenças sobre gestão do tempo. FP2 e FP4 demonstram preocupação sobre a gestão do tempo antes da prática docente, acreditando ser importante que o professor crie estratégias no momento de correção (FP2) e na organização dos alunos (FP4), para que os alunos se mantenham o maior tempo possível praticando. Porém, essa crença não foi citada após a vivência da prática docente. Embora tenham sido orientadas pelos professores e tenham simulado a docência durante as aulas práticas, no curso de graduação para seus pares, a experiência em um ambiente real de ensino serviu para os futuros professores refletirem sobre suas crenças prévias, como ilustra a fala de FP4: “Porque é um ambiente que tu não tá acostumada, na verdade querendo ou não, tu tá na faculdade, todo mundo tá falando daquilo, mas tu não tá acostumada com aquilo, tu não tá ali pra sentir, [...] então acho que foi mais com a prática mesmo, que eu senti isso” (FP4).

O controle dos alunos e o relacionamento é uma preocupação de professores novatos, como se observa no perfil, dos futuros professores investigados, os quais não possuem experiência de ensino. Esse perfil abrange a maioria dos estagiários que, segundo Januário, Anacleto & Henrique (2009) é típico de iniciante. Entre as suas características estão: a atitude de indiferenciação do ensino, apresentam poucas decisões alternativas, não possuem quadros pessoais teóricos bem legitimados e principalmente apresentam preocupações excessiva com a disciplina e/ou participação, com o intuito de manter os alunos ativos e o controle da gestão da turma. De fato, esse receio que os futuros professores apresentam estão relacionados, segundo Silva (2000), com a falta de educação, rebeldia, falta de respeito e organização.

Referente à dimensão clima social, as crenças a respeito do relacionamento entre os alunos e o professor, pôde-se observar que a futura professora 3, demonstrou uma quantidade maior de crenças sobre essa variável, como também apresentou uma melhor descrição dos procedimentos. Crenças relacionadas à confiança foram destaques no seu discurso, como: demonstrar que está aberto ao interesse dos alunos sobre assuntos exteriores às aulas e solicitar aos alunos sugestões para que eles sintam que o professor considera as suas opiniões (FP3). As fontes citadas pela acadêmica foram sempre as experiências de relacionamento com seu professor, enquanto aluna no Ensino Fundamental na aulas de Educação Física, como se observa na figura 3, como também recordar do modo com que ele se relacionava com os alunos durante as aulas serviram de fonte para que a acadêmica acreditasse que deva se relacionar com os alunos do mesmo modo, de acordo com FP3: “eu já tinha aquela confiança em falar as coisas para ele [...] se eles sentem a confiança no professor, eles podem contar qualquer coisa, e eu aprendi isso no ensino fundamental” (FP3).

De fato, as crenças associadas às dimensões afetivas e aos valores pessoais apresentam um caráter mais central e estável dentro de um sistema de crenças, e portanto, essas passam a constituir a identidade do sujeito, atuando como um filtro de escolhas, selecionando os procedimentos pedagógicos que lhe fazem sentido (ROKEACH, 1981). Do mesmo modo, Posner et al. (1982) afirmam que as crenças desenvolvidas, previamente, são como uma base de uma estrutura, que são específicas de um determinado tema, mas que dão a sustentação a outros conceitos mais complexos em um processo de ensino e aprendizagem.

A afetividade e a capacidade de avaliação através das crenças desempenham um papel decisivo no processo de memorização dos indivíduos, de modo que influenciam a forma de organização dos episódios na mente, bem como são ativados e reconstruídos. A relação entre as crenças e a afetividade pode esclarecer como os professores aprendem e utilizam o que

aprendem (NESPOR, 1987). Desse modo, as experiências de prática corporal em situações de aprendizagem, a observação de seus próprios treinadores ensinando, e instruções oriundas de um indivíduo considerado um modelo foram as fontes que desenvolveram as crenças dos sujeitos investigados (RAMOS et al., 2014).

Vivenciar situações específicas, como experiências de sucesso ou dificuldades de fase escolar, parecem torná-los, posteriormente, professores mais preocupados a resolver com os próprios alunos a forma de agir e conversar com eles, assim como selecionar e organizar os conteúdos. Ou seja, através de relação afetiva com o objetivo da crença na juventude, cria no futuro professor uma motivação maior em trabalhar determinados aspectos com os seus alunos. (MORGAN; HANSEN, 2008; VALTONEN et al., 2012).

A crenças a respeito da **relação entre os alunos** e como o professor pode interferir, os futuros professores 2 e 3, sem ter vivenciado a experiência docente, acreditavam que o professor deveria somente intervir na relação dos alunos caso ocorresse algum desentendimento. Após essa experiência, a crença deles é de que o professor pode intervir no relacionamento entre os alunos através de atividades cooperativas, de modo com que estimule a simpatia e a amizade entre eles. De modo geral, para Onofre (1995), os professores parecem não se preocupar com a promoção positiva do clima entre os alunos. Essa crença se modificou para os dois acadêmicos através das aulas práticas, de uma disciplina específica, em que o professor apresentou essa proposta de ensino a qual eles não conheciam. Portanto, uma nova crença se desenvolveu através da observação e orientação de um novo conteúdo que os acadêmicos não haviam vivenciado anteriormente.

De acordo com Machado, Galatti e Paes (2012), o ensino de conteúdos relacionados ao ensino de valores morais ou sociais através do esporte, normalmente acontecem de forma oculta. Classificados na pedagogia do esporte como um referencial socioeducativo, recomenda-se que esses conteúdos sejam trabalhados através de elaboração de planejamentos específicos e devem ser debatidos nos cursos de graduação de forma mais formal e profunda.

Através de atividades dinâmicas e motivadoras (FP3) e incentivos vindos do professor para motivar os alunos (FP4), são estratégias que as futuras professoras acreditam que criam uma boa **relação entre os alunos e a matéria**, de acordo com o quadro 6. Essas crenças foram desenvolvidas pelas futuras professoras, pela observação da supervisora de estágio (FP4), e do professor de Educação Física do Ensino Fundamental (FP3). Referente às atividades motivadoras, Robles et al. (2013) sugerem que sejam utilizadas tarefas mais globais, possibilitando a participação ativa dos alunos e favorecendo o desenvolvimento através de exercícios ajustados ao nível de habilidade dos praticantes.

Após a experiência direta de ensino, a crença a respeito dessa variável não se alterou, entretanto, para a futura professora 3, ao observar seu supervisor de estágio ministrando aulas, pôde comprovar que os alunos se sentem motivados e realizam as atividades com prazer, quando são propostas atividades diferentes, dinâmicas e desafiadoras. Essa experiência aconteceu no momento que seu supervisor de estágio não utilizava esse tipo de atividades, e percebeu que os alunos não se sentiam motivados. Posteriormente, ao ministrar as aulas, procurou utilizar atividades como descritas anteriormente, e verificou que os alunos realizavam as atividades com muito mais vontade.

Experiências negativas também foram determinantes no desenvolvimento de crenças sobre o ensino, de 54 professores canadenses, no início de um curso complementar em Educação Física. O estudo qualitativo realizado por Randall e Maeda (2010), utilizando questionário, textos reflexivos e discussão com os pares, realizados no Canadá, evidenciaram que os professores evitam formas de intervenção consideradas negativas pelos professores. Vivenciar situações negativas em atividades de aprendizagem, segundo Sofo et al (2012) faz com que futuros professores armazenem, em suas memórias, essa experiência com a qual, o processo de imitação de comportamentos pedagógicos seja inibido e provavelmente práticas semelhantes sejam evitadas.

As crenças desenvolvidas tanto por experiências positivas ou negativas marcantes para o aprendiz, este se recordará, conforme Tardif; Raymond (2000, p. 216) da “qualidade desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor [...]”. Portanto, a capacidade de reflexão das próprias experiências deve ser estimulada nos cursos, de formação profissional, avaliando as experiências vivenciadas, seja de prática direta de ensino ou observação, como desafiadoras. As crenças formadas através de situações negativas podem inibir ou ativar a elaboração de novas informações e práticas do próprio entendimento a respeito do ensino, como também interferir na motivação do indivíduo (GREGOIRE, 2003).

6 CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou analisar as implicações das experiências pessoais na construção das crenças sobre a prática docente de futuros professores de Educação Física, em dois momentos distintos da sua formação, sem ter vivenciado a docência e após a experiência direta de ensino. As experiências pessoais obtidas no contexto escolar, familiar e de prática esportiva parecem ter contribuído na escolha da Educação Física como curso de graduação, por parte dos sujeitos.

A princípio, é preciso destacar algumas limitações encontradas no presente estudo. Ao realizar as entrevistas, principalmente as que se referiam em identificar as experiências de prática corporal e verificar as crenças sobre a prática docente, os futuros professores poderiam não representar todas as possibilidades de experiências pessoais obtidas ao longo da vida, e se referir apenas às experiências mais recentes encontradas em sua memória, principalmente na última entrevista, na qual as crenças não foram estimuladas nem confrontadas com as respostas dadas na entrevista anterior.

Os resultados evidenciaram que o aprendizado da função docente ocorre em diversos contextos e situações ao longo da vida. As principais fontes citadas foram: observação; experiências diretas de prática corporal e/ou de ensino; e orientações. De fato, as experiências de prática corporal, na escola ou na graduação, experiências de relacionamento com familiares, colegas e professores, observações de professores na escola, nas aulas práticas da graduação ou no estágio obrigatório, bem como a persuasão social através de conversas informais e orientações de colegas mais experientes, professores e supervisores de estágio contribuíram para o desenvolvimento de crenças a respeito da prática docente dos futuros professores.

Cada experiência pessoal exerce uma função diferente no desenvolvimento das crenças. Ao experimentar diretamente uma situação autêntica de ensino, como aluno ou docente, o futuro professor desenvolve as crenças através da interpretação dos sucessos e fracassos adquiridos na ação e da reflexão sobre seus atos. Ao observar padrões consistentes de comportamento ou ser persuadido por alguma pessoa, seja professor, colega ou familiar, e este servir como modelo ou referência, fortalece ou desafia suas crenças prévias. Assim, o futuro professor, ainda inexperiente, desenvolve através dessas experiências, segurança, autocontrole e confiança às exigências do contexto de ensino. O futuro professor passa a elaborar o seu modelo de ensino, indicando ao conceito de que as pessoas são responsáveis pelas suas motivações, pensamentos e comportamentos (PAJARES, 2002; NAVARRO, 2012).

Quanto às crenças a respeito da prática docente referente à dimensão instrução, as experiências de prática motora e de ensino, observações de modelos e reflexões sobre essas experiências foram as principais fontes citadas pelos futuros professores. Isso indica que, para a realização dos procedimentos de instrução inicial e acompanhamento das atividades, os sujeitos recorreram seu aprendizado a situações de ensino de relação direta com a prática. Desse modo, acredita-se que expor os acadêmicos a praticarem as atividades, observar a maneira do professor conduzir a aula e posteriormente discutir e refletir sobre os procedimentos realizados, contribui para o futuro professor desenvolver o seu modo de ensinar.

Em relação à dimensão gestão, os futuros professores apontaram que as orientações fornecidas por professores, supervisores de estágio e colegas com experiência no ensino foram as fontes de aprendizagem. Como também, percebe-se que para realizar determinados procedimentos dessa dimensão, muitas vezes enquanto aluno, se observa o trabalho do professor em realizar a organização dos materiais ou do ambiente, ficando a cargo de pessoas com prática de ensino informar como devem ser realizados, ou os motivos de realizar os procedimentos dessa dimensão. Portanto, sugere-se que professores formadores, ao realizar a gestão das aulas práticas, orientem os acadêmicos a respeito da segurança do ambiente de ensino e agilidade no manuseio dos materiais.

Para o desenvolvimento de crenças a respeito do clima social nas aulas de Educação Física, os futuros professores citaram diversas fontes, mas destaca-se as experiências de relacionamentos com familiares, colegas e professores. Pode-se considerar essas experiências como diretas, não com o ensino, mas com o objeto da crença, as relações interpessoais. O contexto de uma aula é considerado muito complexo, sendo assim, percebe-se que o aprendizado para se relacionar com os alunos, manter uma boa relação entre os alunos ou entre alunos e a disciplina, muitas vezes não é desenvolvido nos cursos de graduação, e sim, de experiências sociais ao longo da vida.

Portanto, as evidências demonstram que a formação profissional não é exclusividade do curso de graduação, mas é nesse contexto que as crenças prévias a respeito da prática docente devem ser estimuladas e discutidas. O contato com diversas situações, diretas ou indiretas, de aprendizagem a respeito do ensino da Educação Física auxiliou na memorização de procedimentos, comportamentos, e propósitos de ensino e aprendizagem. Várias dessas situações ocorrem antes de ingressarem no Ensino Superior, porém uma crença só se desenvolve se a pessoa que vivenciou determinada situação souber interpretar e refletir sobre a experiência. Como também, observa-se que cada acadêmico, ao ingressar no curso, possui

crenças prévias que refletem na forma com que cada sujeito interpreta as experiências durante a graduação.

Apesar de estarem nas mesmas condições curriculares no curso, ou seja, terem vivenciado, por diversas vezes, durante a graduação, as mesmas situações de ensino e aprendizagem, cada um se recorda daquelas que foram mais marcantes e apresentam crenças e fontes de aprendizagem distintas, destacando a importância dos professores formadores em estimular a reflexão e análise crítica dos futuros professores sobre suas próprias crenças prévias e práticas de ensino, que segundo Souza (2017), podem ser realizadas a partir de diários ou textos reflexivos, auxílio da gravação de áudio e vídeo das experiências de ensino, debates com seus pares sobre procedimentos de ensino, entre outros.

Para os cursos de formação profissional, sugere-se proporcionar experiências de observação de professores experientes ao ministrar aulas, experiências diretas em situações reais de ensino, com orientações, feedbacks e reflexões de um professor supervisor. Recomenda-se, também, que essas experiências sejam planejadas durante o processo de desenvolvimento profissional, para que o futuro professor consiga analisar as suas capacidades de intervenção pedagógica e investigadas pelo professor formador, de um modo que este consiga identificar através de pesquisas-ação, as potencialidades dessas experiências. Além disso, recomenda-se proporcionar novas experiências de aprendizagem, como situações de prática docente desconhecidas pelos futuros professores, com o objetivo de favorecer as mudanças duradouras das crenças prévias, realizando um alinhamento com modelos de ensino preconizados na literatura especializada.

Para futuras pesquisas, sugere-se realizar investigações utilizando os procedimentos de pesquisas-ação realizadas pelo professor formador, recomenda-se também a análise das crenças sobre a prática docente em procedimentos detalhados, além de utilizar procedimentos de pesquisa longitudinais, de forma que possibilite o acompanhamento e a descrição de aprendizagem individual sobre como ensinar, relacionando às etapas da formação profissional durante a graduação e assim especificar ainda mais o desenvolvimento dessas crenças.

REFERÊNCIAS

- ABAKAY, Uğur. Investigating physical education teacher candidates' epistemological beliefs. **Life Science Journal**, v. 10, n. 3, p. 2658-2664, 2013.
- ABELSON, R. P. Differences between belief system and knowledge system. **Cognitive Science**, v. 3, p. 355-366, 1979.
- ADAMAKIS, M.; ZOUNHIA, K. The impact of occupational socialization on Physical Education pre-service teachers' belief about four important curricular outcomes: a crosssectional study. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 3, p. 279-297, 2016.
- ALLISON, Pamela C. et al. Preservice physical educators' epistemologies of skillfulness. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 19, n. 2, p. 141-161, 2000.
- ASHTON, P. T. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 2015. p. 55-88.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. 1986.
- BANVILLE, D. Novice Physical Education Teachers Learning to Teach. **JTPE**, v. 34, n. 2, 2015.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª. **Lisboa: Edições**, v. 70, 2004.
- BERNSTEIN, E.; HERMAN, A. M.; LYSNIAK, U. Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for Physical Education classes. **Teacher Education Quarterly**, San Francisco, v. 40, n. 4, p. 63-79, 2013.
- BIKLEN, S.; BOGDAN, R. C. Investigação qualitativa em educação. **Porto: Porto Editora**, p. 134-301, 1994.
- BORGES, C. M. F. Os professores de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 673-708.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. **São Paulo: Parábola Editorial**, v. 2, 2008.
- BRASIL. Constituição da república Federativa do Brasil. **Brasília, DF: Centro Gráfico**, 1988.

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

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

BUEHL, M. M.; BECK, J. S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 2015. p. 124-160.

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

CHAVES, I. S. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais**. 2000.

CHEN, A.; ENNIS, C. D. Teaching value laden curricula in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, n. 3, p. 338-354, 1996.

CHRÓINÍN, D. N.; O'SULLIVAN, M. Elementary Classroom Teachers' Beliefs Across Time: Learning to Teach Physical Education. **JTPE**, v. 35, n. 2, 2016.

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

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

DA COSTA, F. A. A. C. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. 1996.

DA COSTA, L. C. A.; DO NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Sage, 2008.

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process**. Heath, 1933.

DOS SANTOS FREIRE, E.; VERENGUER, R. C. G.; DA COSTA REIS, M. C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

ENNIS, C. D. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 164-175, 1994.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational research**, v. 38, n. 1, p. 47-65, 1996.

FEIMAN-NEMSER, S. et al. The cultures of teaching. **Handbook of research on teaching**, p. 505-526, 8, 1986

FENSTERMACHER, G. D. Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. **Review of research in education**, v. 20, n. 1, p. 3-56, 1994.

_____. Philosophy of research on teaching: Three aspects. **Handbook of research on teaching**, v. 3, p. 37-49, 1986.

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

FILGUEIRA, F. M.; SCHWARTZ, G. M. Torcida familiar: a complexidade das inter-relações na iniciação esportiva ao futebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 2, p. 245-253, 2007.

FIVES, H.; BUEHL, M. M. Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: HARRIS, K. R.;

GAGE, N. L. Paradigms for research on teaching. **Handbook of research on teaching**, v. 65, n. 1, p. 97-97, 1963.

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

GRABER, K. C. The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. **Journal of teaching in physical Education**, v. 14, n. 2, p. 157-178, 1995.

_____. Research on teaching in physical education. **Handbook of research on teaching**, v. 4, p. 491-519, 2001.

GRAHAM, S.; URDAN, T. (Orgs.). **APA Educational Psychology Handbook**. 2. ed. Washington DC: APA; 2012. p. 471-499.

GREEN, K. Exploring the everyday 'philosophies' of physical education teachers from a sociological perspective. **Sport, Education and Society**, v. 5, n. 2, p. 109-129, 2000.

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

HARDY, C. A. Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 175-198, 1999.

HUTCHINSON, G. E. Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. **Journal of teaching in Physical Education**, v. 12, n. 4, p. 344-354, 1993.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez. 2012.

IAOCHITE, R. T. et al. Contribuições da Psicologia para a formação em Educação Física. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 10, n. 3, p. 153-158, 2007.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 22, n. 3, p. 183-189, 2016.

JANUÁRIO, C. O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de educação física. **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção. Florianópolis: Temas em Movimento**, v. 2, p. 21-41, 2012.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. 1996.

_____; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. Investigação educacional: o paradigma pensamento do professor. **Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires**, v. 14, p. 133, 2009.

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

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

KUHN, F. Fontes de autoeficácia docente na formação inicial em Educação Física. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2017.

KULINNA, P. H. et al. Preservice teachers' belief systems towards curricular outcomes for Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Abingdon, v. 81, n. 2, p. 189-198, 2010.

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

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

LODEWYK, Ken R. Relations between Epistemic Beliefs and Instructional Approaches to Teaching Games in Prospective Physical Educators. **Physical Educator**, v. 72, n. 4, p. 677, 2015.

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

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. 2011. 574 f.** 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto)–Faculdade de Desporto, Universidade de Porto, Porto.

MARTINS, M.; ONOFRE, M.; COSTA, J. Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 38, p. 27-43, 2017.

MATANIN, M.; COLLIER, C. Longitudinal analysis of preservice teacher's beliefs about teaching physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, p. 153-168, 2003.

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

MINAYO, M. C.; GUERRIERO, I. C.. Reflexivity as the ethos of qualitative research. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103, 2014.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. **Vidas de professores**, v. 2, p. 111-140, 1995.

MOREIRA, R. S. Validade ou verdade? Algumas reflexões sobre crenças verdadeiras e justificáveis em epidemiologia. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 4, p. 663-665, 2010.

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

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

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

NETO, S. S.; BENITES, L. C.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 1033-1044, 2010.

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

O’SULLIVAN, M. What do we know about the professional preparation of teachers. **Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction**, p. 315-337, 1996.

ONOFRE, M. Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física. 2000.

Onofre, M. Prioridades na formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97. 1995

O’SULLIVAN, M. What do we know about the professional preparation of teachers. **Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction**, p. 315-337, 1996.

_____; MACPHAIL, A.; TANNEHILL, D. A career in teaching: Decisions of the heart rather than the head. **Irish Educational Studies**, v. 28, n. 2, p. 177-191, 2009.

_____. Learning to teach physical education. **Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction**, v. 2, p. 275-294, 2003.

_____. Beliefs of teachers and teacher candidates: Implications for teacher education. **The art and science of teaching in physical education and sport**, Lisbon: Universidade De Tecnica, 2005.

PAJARES, F. M. Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, no. 3, p. 307-332, 1992.

PAJARES, F.; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, v. 97, p. 114, 2008.

PELISSONI et al. Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira, em licenciandos. 2007.

PERDIGÃO, A. L. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p. 265-294, 2002.

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

PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. **Sísifo-Revista de Ciências da Educação**, p. 5-20, 2007.

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

RAMOS et al. Estudos sobre o pensamento do professor e a educação física: uma análise sinóptica. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 3, 2011.

_____. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2014.

RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, p. 223-38, 2010.

RAMOS, V; DOS SANTOS GRAÇA, Amândio Braga; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

RANDALL, L; MAEDA, J. Pre-service elementary generalist teachers' past experiences in elementary physical education and influence of these experiences on current beliefs. **Brock Education Journal**, v. 19, n. 2, 2010.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **The handbook of research in teacher education**. 2 ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119

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

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

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

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 2, 2009.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic books, 1983.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. 1986.

_____. The Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. **Handbook of research on teaching**, p. 3-36, 1986.

SIEDENTOP, D. Developing Teaching Skills in Physical Education. Palo Alto: Mayfield. 1983.

_____. Sport education: A retrospective. **Journal of teaching in physical education**, v. 21, n. 4, p. 409-418, 2002.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, 2000.

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

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

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

SOUZA, J. R. As crenças sobre o ensino dos esportes: um estudo na formação inicial em Educação Física. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

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

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TINNING, R. Toward a “modest pedagogy”: Reflections on the problematics of critical pedagogy. **Quest**, v. 54, n. 3, p. 224-240, 2002.

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

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

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

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

_____. Moving towards effective physical education teacher education for generalist primary teachers: a view from Cyprus. **Education 3-13**, v. 44, n. 6, p. 632-647, 2016.

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

VALTONEN, T.; HACKLIN, S.; DILLON, P.; VESISENAHU, M.; KUKKONEN, J.; HIETANEN, A. Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*, Washington, v. 58, n. 2, p. 732-739, 2012.

VANNUCCHI, A. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Metodologia na investigação das crenças**. 2006

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

ZABALA, A. Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alumnos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997, São Paulo. Anais. São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares. p. 1-39.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice**, p. 9-27, 1994.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSITÁRIOS, que fará a aplicação de um questionário de caracterização individual, entrevista semiestruturada em três momentos, tendo como objetivo geral é analisar as experiências pessoais na construção das crenças sobre o ensino da Educação Física de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física. Os objetivos específicos são: a) identificar as experiências pessoais que contribuíram para a aprendizagem sobre o ensino da Educação Física; b) verificar as crenças sobre o ensino da Educação Física referente à organização dos conteúdos, do contexto e das relações sociais; c) identificar os contextos e as situações na construção das crenças sobre o ensino da Educação Física. Serão previamente marcados a data e horário para perguntas, utilizando entrevista semi estruturada. As coletas de dados serão realizadas no Centro Universitário de Brusque.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver, por se tratar de uma pesquisa de aplicação de questionário e entrevistas semi estruturadas.

Nas entrevistas semi estruturadas, serão convidados a participar somente os universitários que atenderem aos critérios de inclusão proposto pelos pesquisadores. Nelas serão utilizadas perguntas abertas, de modo que o (a) senhor (a) possa expressar livremente suas dificuldades no ensino. Esperamos que desse modo, possamos diminuir também, ao mínimo, o grau de desconforto no instante do seu fornecimento de informações. Todos os procedimentos de coleta dos dados serão tratados com total sigilo e respeito, preservando a identidade de todos os participantes, durante o processo de coleta, tratamento e divulgação dos dados. Neste sentido, todas as informações fornecidas serão resguardadas em local seguro, no qual apenas o investigador responsável terá acesso. As informações, após digitalizadas, permanecerão igualmente resguardadas em computador pessoal, de acesso exclusivo do investigador responsável.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo: Identificar a origem das crenças sobre o ensino da Educação Física; Identificar a contribuição que os estudantes atrelam a graduação; ambos os objetivos são com alunos de licenciatura em educação física.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: estudante de mestrado Leonardo Ristow e o professor responsável Dr. Valmor Ramos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, sendo utilizados uma numeração para cada aluno.

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

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Valmor Ramos

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 9638 - 9910

ENDEREÇO: (48) 9638 - 9910

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS

Prezado(a) graduando(a),

Estamos realizando um estudo sobre as Crenças sobre o ensino dos esportes de Universitários de Educação Física. Contamos com sua colaboração para realização desse estudo. Suas respostas serão confidenciais. Esse questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre as suas características pessoais e acadêmicas.

Agradecemos sua colaboração

1. Nome: _____
2. Nascimento: ____/____/____
3. N° celular (Whatsapp): _____
4. E- mail: _____
5. Fase que está regularmente matriculado: 1° () 2° () 3° () 4° () 5° () 6° () 7° ()
6. Sexo: Masculino () Feminino ()
7. Você já realizou algum estágio obrigatório?
Não ()
Sim ()
8. Você já realizou algum estágio não obrigatório no ensino?
Não ()
Sim () Qual? _____
9. Você praticou esportes?
Não ()
Sim ()
a) Somente nas aulas de Ed Física? () b) Treinou ou competiu por clubes ()
c) Qual esporte? _____
10. Já exerceu ou exerce a função de professor ou treinador?
Não ()
Sim () a) Quantos anos? _____ b) Em escola () c) Em clube ()
11. Você participou de algum curso sobre o ensino dos esportes nos últimos 2 anos?
Não ()
Sim () Quais? _____
12. No Estágio obrigatório I e II, você pretende realizar em que contexto?
() Educação Física Infantil () Ensino fundamental () Ensino médio () Indiferente
13. No Estágio obrigatório I e II, você pretende ensinar esportes (Jogos Coletivos)?
Não ()
Sim () Quais? _____

APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
BIOGRAFIA

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS
Qual o seu nome completo?
Qual a sua data de nascimento?
Qual a sua naturalidade?
Qual a sua residência?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS - ESCOLA
Como foram as suas experiências na Educação Física escolar? Comente.
Quantos anos você tinha quando vivenciou essa experiência?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma esta (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há alguma (s) experiência (s) anterior (es) à Educação Física Escolar que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS - ESPORTE
Você teve alguma experiência em (clubes, escolinhas de iniciação, academia)? Comente como foram essas experiências.
Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma esta (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS – CURSO DE GRADUAÇÃO

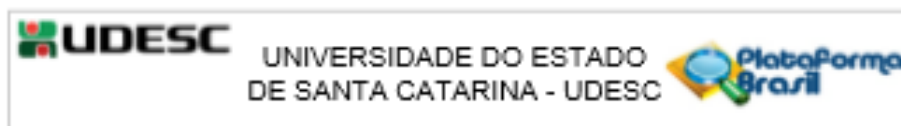
Quais motivos o (a) trouxeram para o curso de Educação Física? Comente?
Quais motivos o (a) fizeram optar pelo curso de Licenciatura em Educação Física? Comente?
Como foram as suas experiências na Universidade? Comente.
Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma esta (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS – CURSOS/WORKSHOPS
Você teve alguma (s) experiência (s) em Cursos e Workshops? Comente como foram essas experiência (s).
Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma esta (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO INFORMAIS – AMIGOS / FAMILIA / COMUNIDADE...
Quais as suas experiências nesses contextos? Comente.
Quantos anos você possuía?, ou, Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma esta (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?

APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -
EXPERIÊNCIAS DOCENTE

Dimensão	Indicadores	Categoria	Questões
INSTRUÇÃO	Informação sobre as atividades de aprendizagem	Crenças sobre o ensino	No início das suas aulas, como você acredita que devam ser realizados os procedimentos de instrução das atividades (como explica as atividades no início da aula)?
			Por que?
			Você consegue dar um exemplo de aula?
		Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?
			Como você acredita que deve fazer para tirar as dúvidas dos seus alunos?
			Por que?
			Você consegue dar um exemplo de aula?
		Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?
			Como você acredita que deve fazer para que seus alunos façam uma boa autoavaliação (compreendam seus erros e acertos referente à aula)?
			Por que?
			Você consegue dar um exemplo de aula?
	Acompanhamento das atividades de aprendizagem	Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?
			Como você acredita que deve fazer para que os seus alunos possam realizar bem as atividades?
			Por que?
		Crenças sobre o ensino	Você consegue dar um exemplo de aula?
			Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?
			Como você acredita que deve fazer para que os seus alunos compreendam o conteúdo que está ensinando?
		Fontes	Por que?
			Você consegue dar um exemplo de aula?
			Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?
		Crenças sobre o ensino	Como você acredita que deva fazer para elaborar atividades ajustadas ao nível de conhecimento/habilidade dos alunos?
			Por que?
			Você consegue dar um exemplo de aula?
		Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?
			Como você acredita que deva fazer para corrigir/orientar/elogiar, a aprendizagem dos seus alunos?
			Por que?
			Você consegue dar um exemplo de aula?

			Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?	
ORGANIZAÇÃO	Espaços Equipamentos	Crenças sobre o ensino	Como você acredita que deva fazer para organizar o ambiente da sua aula (espaços de aula)?	
			Por que?	
			Você consegue dar um exemplo de aula?	
		Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?	
			Crenças sobre o ensino	Como você acredita que deva fazer para organizar os materiais de toda sua aula?
				Por que?
		Você consegue dar um exemplo de aula?		
		Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?	
			Alunos	Crenças sobre o ensino
	Por que?			
	Você consegue dar um exemplo de aula?			
	Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?		
		Tempo	Crenças sobre o ensino	Como você acredita que deva ser feita a gestão do tempo da sua aula (explicações, introdução da aula, transição das atividades, tempo de exercitação)?
				Por que?
	Você consegue dar um exemplo de aula?			
	Fontes		Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?	
CLIMA RELACIONAL		Relação entre alunos	Crenças sobre o ensino	Como você acredita que deva fazer para manter uma boa relação entre os seus alunos durante as aulas?
				Por que?
	Você consegue dar um exemplo de aula?			
	Fontes		Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?	
		Relação entre os alunos e a matéria	Crenças sobre o ensino	Como você acredita que deva fazer para despertar o interesse (motivação) dos alunos e assim mostrar o significado das atividades que estão realizando? (RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E A MATÉRIA)
				Por que?
	Você consegue dar um exemplo de aula?			
Fontes	Onde você acredita que aprendeu ou obteve esse conhecimento?			

APÊNDICE V – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70602517.9.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.237.911

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de mestrado que pretende analisar as experiências pessoais na construção das crenças sobre o ensino de Educação Física. Estudo nacional, na área das ciências da saúde, com financiamento próprio. Não tem despesas os pesquisadores não alocam gastos (R\$ 0,00)

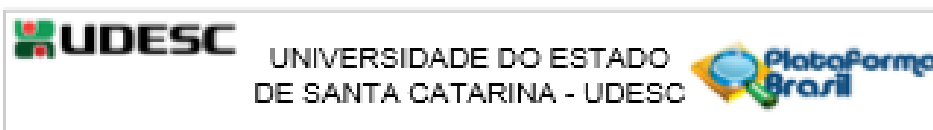
Serão entrevistados quatro universitários do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade comunitária do município de Brusque/SC. A seleção se dará em dois momentos: no primeiro momento, que poderá ter até 20 participantes, será aplicado o questionário de Caracterização Individual. Na segunda etapa, serão selecionados apenas quatro participantes.

A coleta de dados seguirá a "a técnica de roteiro de entrevista semiestruturada. Este roteiro de entrevista será formado com 20 perguntas sobre as características e trajetória de vida dos universitários, suas experiências na prática docente e acadêmica.

Serão utilizados dois roteiros, o primeiro visa conhecer a trajetória de vida do universitário e o segundo suas crenças sobre o ensino*.

A coleta de dados acontecerá em etapas, conforme descrito no projeto detalhado:

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007		CCP: 08.035-001
Cidade: Itacorubi		
UF: SC	Município: FLORIANÓPOLIS	
Telefone: (48)3664-8084	Fax: (48)3664-8084	E-mail: cep@udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.237/2017

- Primeira etapa: aplicação do Questionário de Caracterização Individual (QCI) para os alunos do quinto semestre do curso;
- Segunda etapa: Após tabulado os dados do QCI, serão selecionados como sujeitos do estudo, os universitários que atenderem os critérios de inclusão; - Primeira entrevista: antes da prática pedagógica da disciplina de Estágio.
- Segunda entrevista: antes da prática pedagógica da disciplina de Estágio.
- Terceira entrevista: ao final de 20 aulas da prática pedagógica das disciplinas de estágio obrigatório.

A análise de dados seguirá a análise de conteúdo de Bardin.

Critério de Inclusão:

- estar matriculado nas disciplinas: Estágio supervisionado I no primeiro semestre de 2017 e Estágio supervisionado II no segundo semestre de 2017;
- não ter experiência no ensino da Educação Física escolar, exceto durante as aulas no ensino superior;
- ter praticado ou ainda praticar esportes, seja na escola ou em clubes.
- ter disponibilidade e motivação de participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

- ser menor de idade, ou seja, ter abaixo de 18 anos;
- ter experiência profissional como Professor de educação Física;
- Não ter cumprido toda a carga horária da grade curricular do curso de Educação Física, para a realização dos estágios curriculares.

Início da coleta de dados: 01/08/2017

Término da coleta de dados: 31/10/2017.

Objetivo da Pesquisa:

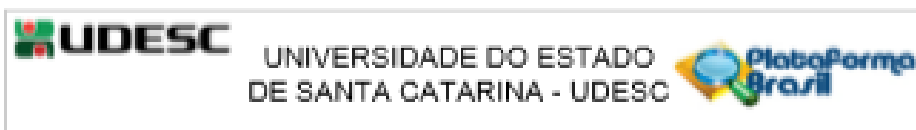
Objetivo Primário:

Analisar as experiências pessoais na construção das crenças sobre o ensino de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física.

Objetivo Secundário:

a) identificar as experiências pessoais que contribuíram para a aprendizagem sobre o ensino da Educação Física;

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
Cidade: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3554-8084 **Fax:** (48)3554-8084 **E-mail:** capeli.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.237/211

- b) verificar as crenças sobre o ensino da Educação Física referente a organização dos conteúdos, do contexto e das relações sociais;
- c) identificar os contextos e as situações na construção das crenças sobre o ensino da Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os pesquisadores consideram os riscos mínimos, pois a pesquisa não envolve procedimentos invasivos ou com riscos físicos, pois trata-se de entrevista. Para minimizar os riscos os pesquisadores mostrarão o instrumento de coleta de dados para os participantes para sanar dúvidas e só após será feita a coleta de dados.

Benefícios:

Os benefícios são indiretos e envolvem o conhecimento de como as crenças sobre as aulas de educação física são construídas para então estabelecer estratégias de ensino que contemplem os temas abordados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que pretende abordar as crenças dos graduandos em educação física sobre a profissão. Está estruturada metodologicamente e de fácil compreensão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os seguintes documentos:

- Folha de rosto assinada e informando quatro participantes da pesquisa;
- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas;
- TCLE no modelo do CEP/SHUDESC;
- Projeto detalhado;
- Roteiro de entrevista;
- Questionário.

Recomendações:

N/R

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

SEM PENDÊNCIAS NESTA VERSÃO

PENDÊNCIAS CUMPRIDAS DA VERSÃO ANTERIOR:

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007	CCP: 88.035-001
Bairro: Itacorubi	
UF: SC	Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3664-8084	Fax: (48)3664-8084
E-mail: cepsh.uDESC@gmail.com	



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 2.237/211

1. Adequar o número de participantes da pesquisa. Pendência cumprida
2. Inserir na Plataforma Brasil os instrumentos para coleta de dados, seja o questionário para a soma e roteiro de entrevistas. Pendência cumprida
3. Rever e corrigir a ortografia no TCLE. Pendência cumprida
4. Incluir o nome do aluno Leonardo Ristow na equipe de pesquisadores. Pendência cumprida

Projeto Aptº para Aprovação.

Considerações Finais e critério do CEP:

O Colegiado **APROVA** o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPISH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPISH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPISH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPISH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PII_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P_RJETO_000726.pdf	10/08/2017 14:40:34		Aceito
Outros	Questionario.pdf	10/08/2017 14:39:20	VALMOR RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEok.pdf	10/08/2017 14:38:12	VALMOR RAMOS	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.eoFINAL.pdf	10/08/2017 14:35:21	VALMOR RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoOK.pdf	20/08/2017	VALMOR RAMOS	Aceito

Endereço: Av. Márcio Serrano, 2007

Cidade: Itacorubi

CEP: 88.035-001

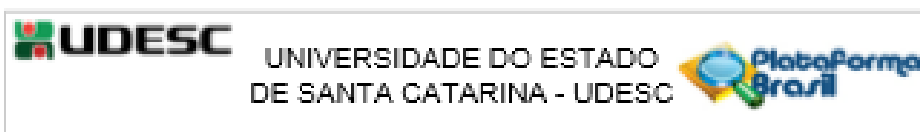
UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3084-8084

Fax: (48)3084-8084

E-mail: cepish.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.207/2017

Folha de Rosto	FolhaDeRostoOK.pdf	14:03:25	VALMOR RAMOS	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaLeoComite.pdf	16/06/2017 18:00:59	VALMOR RAMOS	Acerto
Dedicação de Instituição e Infraestrutura	Concordancia.JPG	17/05/2017 10:55:11	VALMOR RAMOS	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 24 de Agosto de 2017

Assinado por:
Carla Ivana Ganz Vogel
(Coordenador)

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
Cidade: Florianópolis
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS CEP: 88.035-001
Telefone: (48)3864-8084 Fax: (48)3864-8084 E-mail: capeli.udesc@gmail.com

APÊNDICE VI - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



cepsh Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "Experiência pessoais na construção das crenças sobre o ensino de universitários de licenciatura em Educação Física" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Brusque, 12 / 05 / 2017 .

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: PAULO HENRIQUE XAVIER DE SOUZA
Cargo: DIRETOR GERAL
Instituição: CEFID/ UDESC
Número de Telefone: 48-3664-8615

Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Heloisa Maria Wichem Zunino
Cargo: Pró Reitora de Ensino de Graduação
Instituição: Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE
Número de Telefone: (41) 3211-1239

Prof. Heloisa Maria Wichem Zunino
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: ceps.reitoria@udesc.br / ceps.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II - Brasília - DF- CEP: 70750-521
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

**APÊNDICE VII – QUADRO SÍNTESE DAS CRENÇAS A RESPEITO DA PRÁTICA DOCENTE E AS RESPECTIVAS SITUAÇÕES
E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

DIMENSÃO INSTRUÇÃO	Informação sobre as atividades de aprendizagem	Crenças Pré-estágio	Situações e contextos
		explicar as atividades com clareza e objetividade (FP1).	Prática motora nas disciplinas e Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP1).
		propor as atividades aos alunos “atraindo” os alunos através de atividades lúdicas (FP1).	Prática motora nas disciplinas e Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP1).
		explicar as atividades através instruções verbais e visuais (FP1, FP2, FP4).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1); Prática de ensino aos pares nas disciplinas e Orientações dos pares na prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP2); Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		garantir que os alunos conheçam os pontos fundamentais dos conteúdos da aula (FP1, FP2).	Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP1); Prática motora na Educação Física escolar e Prática motora nas disciplinas (FP2).
		explicar como será organizada a aula e os materiais (FP2, FP3).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP2, FP3).
		utilizar a informação verbal e solicitar ajuda aos alunos para realizar a demonstração (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		conseguir que os alunos entendam as várias fases de uma aula (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar e Orientações dos professores na disciplina (FP3).
		realizar uma conversa inicial com os alunos para acalmá-los, e depois realizar as instruções referente as atividades (FP4)	Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4)

		Crenças Pós-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO INSTRUÇÃO	Informação sobre as atividades de aprendizagem	explicar as atividades com clareza e objetividade (FP1, FP2, FP4).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Orientações dos professores na prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP1); Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Prática de ensino no estágio (FP2); Observação da supervisora da escola ensinando no estágio e Orientações da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		propor atividades dinâmicas e estimulantes (FP1, FP4).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1); Prática de ensino no estágio (FP4)
		explicar as atividades através instruções verbais e visuais (FP1, FP2, FP3).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1); Prática motora na Educação Física escolar e Prática motora nas disciplinas (FP2; FP3); Prática de ensino no estágio (FP4).
		utilizar vários modos de instrução (FP2).	Prática de ensino no estágio (FP2).
		garantir a atenção e concentração dos alunos durante a explicação (FP1, FP2, FP4).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Orientações dos professores na disciplina (FP1); Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Prática de ensino no estágio (FP2); Observação da supervisora da escola ensinando no estágio e Orientações da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		reunir os alunos para informar sobre as atividades da aula (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar e Orientações dos professores na disciplina (FP3).
		realizar uma conversa inicial de um modo que eles se fiquem com interesse em participar (FP4).	Prática de ensino no estágio (FP4).

		Crenças Pré-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO INSTRUÇÃO	Acompanhamento das atividades de aprendizagem	conseguir fazer com que seus alunos identifiquem suas capacidades na realização das atividades através de autoavaliação (FP1).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1).
		Instruir primeiro o grupo e se o erro persistir, abordar o aluno individualmente (FP1, FP3).	Orientações dos professores na disciplina (FP1); Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		apresentar e esclarecer a dúvida para todo o grupo, pois pode ser a dúvida de outros alunos (FP2, FP3).	Prática motora na Educação Física escolar e Prática motora nas disciplinas (FP2); Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		realizar uma tomada de consciência ao final das aulas (FP2).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Orientações dos pares na prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP2).
		conseguir fazer com que seus alunos identifiquem tanto suas dificuldades como suas capacidades na realização das atividades através de feedbacks (FP4).	Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		apresentar informações atualizadas de sobre como os alunos estão aprendendo (FP2).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP2).

		Crenças Pós-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO INSTRUÇÃO	Acompanhamento das atividades de aprendizagem	Solicitar que os alunos participem das aulas intensivamente (FP1).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1).
		fazer uma instrução ao final das aulas, relacionando a aula com as próximas (FP1).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1).
		parar a atividade e explicar novamente a atividade (FP1, FP2).	Prática de ensino aos pares nas disciplinas e Prática de ensino no estágio (FP1, FP2).
		equilibrar entre informações entre individualizadas e em grupo (FP2, FP4).	Orientações dos pares na prática de ensino aos pares nas disciplinas e Observação dos pares na prática de ensino nas disciplinas (FP2); Prática de ensino no estágio (FP4).
		utilizar diversas maneiras para explicar as atividades (FP2).	Prática de ensino no estágio (FP2).
		utilizar diferentes estratégias de ensino através da organização dos alunos e do nível de habilidade (FP2).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP2).
		fazer com que os alunos reflitam sobre a sua própria evolução na disciplina (FP3).	Prática de ensino aos pares nas disciplinas e Prática de ensino no estágio (FP3).
		orientar e corrigir os alunos de uma forma generalizada, sobre a execução e desempenho nas atividades (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar e Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP3).

		Crenças Pré-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO GESTÃO	Espaços e	vistoriar e organizar a quadra, materiais e acessórios que serão utilizados (FP1, FP2, FP3, FP4).	Orientações dos professores na disciplina (FP1, FP2, FP4); Orientações dos pais em casa (FP3).
		estimular que os alunos ajudem n organização dos materiais (FP1, FP2, FP3, FP4).	Prática motora nas disciplinas (FP1, FP2); Orientações dos pais em casa (FP3); Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		propor algumas regras para os alunos (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar e Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP3).
	Alunos	combinar uma estratégia com os alunos, para que prestem atenção no professor (FP1, FP2, FP3, FP4).	Orientações dos professores na disciplina (FP1, FP2); Prática motora na Educação Física escolar (FP3), Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		Realizar uma correção com os alunos dispersos na quadra, não havendo a necessidade de reuni-los novamente (FP2)	Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP2).
		dividir a turma em dois grupos, um realiza a atividade o outro fica incentivando (FP4).	Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP4).

		Crenças Pós-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO GESTÃO	Espaços e Equipamentos	observar o local de aula com antecedência para garantir a segurança dos alunos (FP1, FP2, FP3, FP4).	Orientações dos professores na disciplina e Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP1); Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Prática de ensino no estágio (FP2); Prática de ensino no estágio (FP3); Orientações da supervisora do estágio (FP4).
		estimular que os alunos ajudem na organização dos materiais (FP1, FP2).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1, FP2).
		organizar os materiais previamente para que a troca de materiais seja ágil (FP4).	Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
	Alunos	criar uma estratégia junto com os alunos para garantir uma rápida reunião (FP3, FP4).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Orientações dos professores na disciplina (FP3, FP4).
		reunir a turma, sempre que necessário, para que sempre estejam prestando atenção no professor (FP1).	Orientações dos professores na disciplina (FP1).

		Crenças Pré-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO CLIMA	Relação entre alunos	solicitar respeito ao próximo (FP1, FP2).	Orientações dos professores nas disciplinas (FP1; FP2).
		parar a atividade e fazer uma autoavaliação com o grupo todo em casos de indisciplina (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		estimular a amizade com diversas estratégias (FP4).	Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
	Relação entre os alunos e a matéria	garantir uma prática motora variada e motivadora (FP1; FP3).	Prática motora nas disciplinas e Prática motora na Educação Física escolar (FP1); Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		adaptar as atividades para que elas fiquem adequadas para o nível de habilidade de cada aluno (FP2; FP4),	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP2); Orientações dos pares na prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP4).
		atribuir significado as propostas e atividades e que os alunos se sintam motivados em realizar as aulas (FP2, FP4).	Prática motora nas disciplinas (FP2); Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP4).
		motivar os alunos usando frases de incentivo para estimulá-los a prática (FP2; FP4).	Orientações dos pares na prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP2); Orientações da supervisora do estágio (FP4).
	Relação entre os alunos e o professor	o professor deve ser “maleável” e não agir como um “juiz” durante as aulas (FP1, FP2; FP3; FP4).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP1); Prática de ensino aos pares nas disciplinas (FP2); Relacionamento com professor de Educação Física escolar (FP3); Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
		não favorecer nenhum aluno em nenhum momento (FP3).	Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		estar motivando, entusiasmando e até mesmo vibrando com os alunos (FP3, FP4).	Observação do professor na Educação Física escolar (FP3); Prática de ensino no estágio (FP4)
		garantir que os alunos sigam as regras estabelecidas (FP3).	Orientações dos professores nas disciplinas (FP3).

		Crenças Pós-estágio	Situações e contextos
DIMENSÃO CLIMA	Relação entre alunos	intervir na relação entre os alunos caso ocorra algum problema (FP1, FP4).	Relacionamento com pares das disciplinas (FP1); Prática de ensino no estágio (FP4).
		elaborar atividades cooperativas e separar os grupos de acordo com nível de amizade (FP2, FP3).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas e Orientações dos professores nas disciplinas (FP2; FP3).
		conversar com os alunos sobre disciplina, (FP4).	Relacionamento com professor de Educação Física escolar (FP4).
	Relação entre os alunos e a matéria	fazer com que os alunos atribuam significados para a sua prática (FP1).	Orientações dos professores nas disciplinas (FP1).
		usar diferentes estratégias de ensino, alternar atividades em grupo (FP2).	Observações dos professores durante a prática motora nas disciplinas (FP2).
		garantir que os alunos sintam que são tratados da mesma maneira (FP2; FP3).	Relacionamentos ao longo da vida (FP2); Observação do professor na Educação Física escolar (FP3).
		pedir sugestões aos alunos sobre o que eles têm interesse em praticar (FP3).	Observação da supervisora da escola ensinando no estágio e Prática de ensino no estágio (FP3).
		motivar os alunos usando frases de incentivo para estimulá-los a prática (FP4).	Observação da supervisora da escola ensinando no estágio (FP4).
	Relação entre os alunos e o professor	intercalar momentos de rigidez e brincadeiras (FP1; FP4).	Relacionamento com professores das disciplinas (FP1); Relacionamento com professor de Educação Física escolar (FP4).
		transmitir confiança aos alunos e criar uma afetividade entre aluno e professor (FP3).	Relacionamento com professor de Educação Física escolar (FP3).
		demonstrar que está aberto aos interesses pessoais dos alunos (FP3).	Relacionamento com professor de Educação Física escolar (FP3).
		pedir sugestões aos alunos para a próxima aula (FP3).	Relacionamento com professor de Educação Física escolar (FP3).
		solicitar a opinião dos alunos ao final das aulas (FP4).	Relacionamento com professor de Educação Física escolar e Prática de ensino no estágio (FP4).