

Ana Flávia Backes

**O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS: UM ESTUDO NA
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Valmor Ramos
Coorientador: Prof. Dr. Edison Roberto de Souza

Florianópolis
2018

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

Backes, Ana Flávia

O ensino dos esportes coletivos : um estudo na
formação inicial em Educação Física / Ana Flávia
Backes ; orientador, Valmor Ramos, coorientador,
Edison Roberto de Souza, 2018.

266 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Ensino. 3. Educação Física.
4. Esportes Coletivos. 5. Formação Inicial. I.
Ramos, Valmor . II. Souza, Edison Roberto de. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Ana Flávia Backes

**O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS: UM ESTUDO NA
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

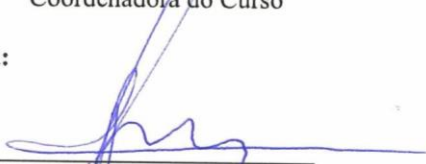
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre,
e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 21 de fevereiro de 2018.



Prof.^a Dr.^a Kelly Samara da Silva
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:



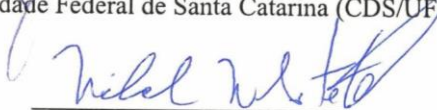
Prof. Dr. Valmor Ramos (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)



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



Prof. Dr. Júlio Cesar Schmitt Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)



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

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Marcelo e Maria Veraci, pelo apoio e incentivo incondicional em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a representação de um processo de aprendizagem que compreendeu experiências desafiadoras, nem sempre fáceis, mas acima de tudo, gratificantes. Ao final destes dois anos de formação acadêmica, percebo-me diante do desafio de expressar em poucas palavras, o imenso sentimento de gratidão a todos aqueles partilharam desta trajetória e que de alguma forma contribuíram para que a concretização deste ciclo fosse possível.

À Deus por iluminar meus passos nesta dádiva chamada vida, proporcionando-me saúde para desfrutar das oportunidades que ela oferece e, sobretudo, muita fé e força interior para enfrentar os desafios pelos quais passei ao longo destes anos de caminhada.

Aos meus queridos pais, meus alicerces, Marcelo e Maria Veraci, por me propiciar uma estrutura familiar exemplar, repleta de amor, incentivo e bons valores. Agradeço-os imensamente por apoiar as minhas escolhas e me ensinar a nunca desistir dos meus objetivos. Com certeza, vocês são os grandes responsáveis por tudo o que sou e o que conquistei em minha vida. Amo-os incondicionalmente!

Ao meu melhor amigo e namorado Mateus, pelo companheirismo, afeto e dedicação ao longo desses anos de convivência e, principalmente, por toda motivação, compreensão e paciência durante essa etapa.

Ao Prof. Dr. Valmor Ramos, por confiar e acreditar nesta parceria. Sou grata por todas as orientações e oportunidades de aprendizagens proporcionadas ao longo deste processo de formação, que contribuíram profundamente para o meu crescimento e amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal.

Ao Prof. Dr. Edison Roberto de Souza, pelo suporte, disponibilidade, conhecimentos compartilhados, amizade e, especialmente, por todo incentivo durante a minha trajetória de formação profissional.

Aos queridos amigos (as) e membros da família LAPE/CDS/UFSC (Laboratório de Pedagogia do Esporte) e LAPEF/CEFID/UEDESC (Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física), pela amizade e convivência diária durante todos esses anos. Muito obrigada a tod@s, por fazerem deste ambiente acadêmico, um espaço acolhedor, solidário e de troca de experiências, as quais foram muito importantes para a construção deste estudo e para o meu processo de aprendizagem.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Júlio Cesar Schmitt Rocha, Prof. Dr. Michel Milistetd, e a Prof^a. Dra. Viviane Preichardt Duek, por aceitarem o convite de contribuir na construção deste trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Centro de Desportos (CDS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pela estrutura física, atendimento e recursos disponibilizados de qualidade, para realizar toda a minha formação acadêmica, especialmente o mestrado. Estendo também, meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e, por ter me concedido bolsa de estudos durante esses anos de mestrado.

Aos universitários participantes da pesquisa, pela sua disponibilidade e contribuição com o presente trabalho.

Aos meus amados familiares e amigos, agradeço pelo carinho, apoio e por se fazerem presentes em todos os momentos da minha vida.

Muito obrigada, de coração, a todos (as) vocês!

RESUMO

O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: Ana Flávia Backes

Orientador: Prof. Dr. Valmor Ramos

Coorientador: Prof. Dr. Edison Roberto de Souza

O presente estudo buscou investigar o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física, de universitários pertencentes ao último ano no curso de licenciatura, em uma universidade pública do sul do Brasil. Participaram do estudo, quatro universitários pertencentes a dois semestres distintos do curso de graduação. Caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, de caráter transversal, configurando-se como um estudo de casos múltiplos. Para obtenção dos dados, realizou-se a análise documental dos planos de ensino e planos de aula dos universitários, a técnica de observação sistemática de aulas de estágio supervisionado, uma entrevista semiestruturada com o intuito de compreender a trajetória acadêmica, as experiências esportivas e docentes dos universitários em diferentes contextos e, procedimentos de estimulação de memória, para verificar os processos de pensamento pré-interativo, pós-interativo e interativo e as fontes de conhecimento para o ensino, referentes à base teórica, propósitos, conteúdos, estratégias de ensino e os meios de avaliação no ensino das modalidades esportivas. Os dados obtidos foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, a partir de categorias determinadas *a priori*, as quais foram sistematizadas e codificadas com o auxílio do *software* NVIVO versão 11.0. Adotaram-se alguns procedimentos de validade científica para garantir os critérios de credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade e confiabilidade do estudo. Os resultados indicaram que a maioria dos universitários possui uma estrutura de pensamento e ação que contempla a adoção de fundamentação teórica crítica; propósitos procedimentais/motores; processos de aprendizagem e avaliação da aprendizagem voltada aos aspectos procedimentais/motores e, como mecanismos para garantir aspectos comportamentais como atenção, engajamento e controle; as avaliações do próprio ensino foram direcionadas aos aspectos de gestão e estratégias, assim como os alunos e sua aprendizagem; conteúdos motores ou habilidades técnicas do esporte; estratégias de instrução com ênfase na explicação, demonstração e ainda, *feedbacks* de gestão,

prescritivos e avaliativos; o uso prioritário das tarefas globais; estratégias de gestão que visam a atenção e controle dos alunos; e relações sociais centradas no professor. As fontes de conhecimento para o ensino dos universitários foram provenientes de diferentes situações de aprendizagem, das quais se destaca que a orientação de professores, as práticas motoras e práticas de ensino na universidade forneceram alguma segurança na adoção da base teórica, propósitos, avaliação do ensino e na forma de proceder em relação a algumas estratégias de ensino, como as tarefas e relações sociais. As experiências de prática pessoal motora, observação e orientação de professores e treinadores, no contexto escolar e esportivo, foram convertidas em formas de pensar e agir principalmente na seleção e organização de conteúdos de ensino, na elaboração de estratégias de gestão e instrução, assim como na adoção de avaliações de aprendizagem. Conclui-se que em todas as fases de pensamento e ação da maioria dos universitários foi possível verificar características que correspondem aos modelos de ensino direto, destacando-se que esses conhecimentos sobre o ensino são baseados em estruturas cognitivas ou modelos de ação ainda em construção, identificados na literatura, como características de professor iniciante na carreira.

Palavras-chave: Ensino. Educação Física. Esportes Coletivos. Formação Inicial.

ABSTRACT

THE TEACHING OF COLLECTIVE SPORTS: A STUDY IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

Author: Ana Flávia Backes

Supervisor: Ph.D. Valmor Ramos

Co-supervisor: Ph.D. Edison Roberto de Souza

The present study sought to investigate the teaching of collective sports in the Physical Education classes of undergraduate students in the last year of the licentiate course at a public university in southern Brazil. Four university students belonging to two distinct semesters of the undergraduate course participated in the study. It was characterized as a research of qualitative, descriptive and interpretative approach, of transversal character, being configured like a study of multiple cases. In order to obtain the data, the documentary analysis of the teaching plans and lesson plans of the university students, the technique of systematic observation of supervised internship classes, a semistructured interview with the purpose of understanding the academic trajectory, the sports and teaching experiences of the university students in different contexts, and procedures for memory stimulation to verify the processes of pre-interactive, post-interactive and interactive thinking and the sources of knowledge for teaching, referring to the theoretical basis, purposes, contents, teaching strategies and the means of evaluation in the teaching of sports. The obtained data were treated by means of the content analysis technique, from categories determined a priori, which were systematized and codified with the aid of NVIVO software version 11.0. The obtained data were treated by means of the content analysis technique, from categories determined a priori, which were systematized and codified with the aid of NVIVO software version 11.0. Some procedures of scientific validity were adopted to guarantee the criteria of credibility, portability, confirmability and reliability of the study. The results indicated that the majority of university students have a structure of thought and action that contemplates the adoption of critical theoretical foundation; procedural / motor purposes; learning processes and evaluation of learning focused on procedural / motor aspects and as mechanisms to guarantee behavioral aspects such as attention, engagement and control; the evaluations of the teaching itself were directed to aspects of management and strategies, as well as students and their learning; motor content or technical skills of the sport;

instructional strategies with an emphasis on explanation, demonstration, and management, prescriptive and evaluative feedbacks; priority use of global tasks; management strategies that aim at the attention and control of students; and teacher-centered social relationships. The sources of knowledge for the teaching of university students came from different learning situations, from which it is emphasized that the orientation of teachers, motor practices and teaching practices in the university provided some security in the adoption of the theoretical basis, purposes, evaluation of teaching and how to proceed in relation to some teaching strategies, such as social tasks and relationships. The experiences of personal motor practice, observation and orientation of teachers and coaches, in the school and sports context, were converted into ways of thinking and acting mainly in the selection and organization of teaching contents, in the elaboration of management and instruction strategies, as well as in the adoption of appraisals of learning. It is concluded that in all the phases of thought and action of the majority of university students it was possible to verify characteristics that correspond to the models of direct teaching, emphasizing that this knowledge about teaching are based on cognitive structures or action models still under construction, identified in the literature, as characteristics of a beginning teacher in the career.

Keywords: Teaching. Physical Education. Collective Sports. Initial Formation.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Matriz de Entrevista Semiestruturada	235
Apêndice B - Termo de Autorização do Coordenador (a) dos Estágios Supervisionados	237
Apêndice C - Carta de Apresentação da Pesquisa.....	239
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Universitários	241
Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Alunos	245
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais e Responsáveis	249
Apêndice G - Modelo de Registro - Rotina de Aula	253

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Declaração da Direção de Centro	255
Anexo B - Declaração Coordenação do Curso de Educação Física	257
Anexo C - Declaração Secretaria do Estado da Educação da Grande Florianópolis	259
Anexo D - Declaração Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	261
Anexo E - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	263

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes Didáticos do Modelo de Ensino.....	39
Figura 2 - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão.....	44
Figura 3 - Contexto Desportivo.....	53
Figura 4 - Estrutura de Ensino Jogos de Invasão.	55
Figura 5 - Procedimentos de Estimulação de Memória.....	91
Figura 6 - Procedimentos de Análise de Conteúdo.	93
Figura 7 - Pensamento Pedagógico Pré e Pós-Interativo dos Universitários.	182
Figura 8 - Pensamento Pedagógico Interativo dos Universitários.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das Situações de Exercitação	50
Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física.....	59
Quadro 3 - Categorias de Análise das Estratégias de Ensino.....	94

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Abordagens de Ensino – Proposições que abordam e direcionam o ensino da Educação Física, sem, contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos para o seu ensino (CASTELANI FILHO, 1999).

Concepções de Ensino – Proposições que definem princípios pedagógicos norteadores da prática da Educação Física, sem, todavia sistematizarem-se numa perspectiva metodológica (CASTELANI FILHO, 1999).

Estratégias de Ensino – Conjunto de ações destinadas a alcançar um objetivo específico de curto prazo dentro do período interativo da aula. Essencialmente, é a forma como o professor pretende que cada segmento da aula seja operacionalizado, estipulando como será realizado pelo professor e/ou estudantes (METZLER, 2000).

Estilos de Ensino – Estrutura que congrega diferentes categorias de decisão e estilos estratégicos a serem adotados no processo de ensino e aprendizagem (KRUG, 2009).

Métodos de Ensino – Conjunto de ações desenvolvidas pelo professor, no qual se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente (METZLER, 2000).

Modelos de Ensino – Conjunto de decisões, planos e ações dos professores em relação ao planejamento, implementação e avaliação, que refletem uma forma de pensar e sistematizar o processo de ensino, na direção de obter resultados positivos de aprendizagem (METZLER, 2000).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	25
1.2 OBJETIVOS	28
1.2.1 Objetivo Geral	28
1.2.2 Objetivos Específicos	28
1.3 JUSTIFICATIVA.....	29
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	30
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	31
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS SOBRE A LINHA DE INVESTIGAÇÃO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR	33
2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES	36
2.3 PROPOSTAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES	41
2.4 ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NA FORMAÇÃO INICIAL	57
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 PARADIGMA INVESTIGATIVO	77
3.2 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	78
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	79
3.4 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	79
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	81
3.5.1 Planos de Ensino e Aula	81
3.5.2 Observação Sistemática	82
3.5.3 Entrevista Semiestruturada	83
3.5.4 Procedimentos de Estimulação de Memória	85
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	85
3.7 ANÁLISE DOS DADOS	92
3.7.1 Pré-Análise	92
3.7.2 Exploração do Material Coletado	96
3.7.3 Tratamento dos Resultados	97
3.8 GARANTIA CIENTÍFICA DO ESTUDO	98
3.8.1 Credibilidade dos dados	98
3.8.2 Transferibilidade dos dados	101
3.8.3 Consistência e Confirmabilidade dos Dados	102
4 RESULTADOS	103
4.1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTO DE U1	103

4.1.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U1	104
4.1.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U1	106
4.1.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U1.....	108
4.2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTO DE U2	121
4.2.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U2	122
4.2.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U2	124
4.2.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U2.....	127
4.3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTOS DE U3	140
4.3.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U3	142
4.3.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U3	143
4.3.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U3.....	146
4.4 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTO DE U4	160
4.4.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U4	161
4.4.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U4	164
4.4.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U4.....	167
5 DISCUSSÃO.....	181
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICES	235
ANEXOS.....	255

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

No âmbito dos estudos sobre o ensino, o pensamento do professor designa uma linha de investigação que busca compreender os processos que ocorrem na mente dos professores durante sua atividade profissional, ao preconizar que aquilo que o professor faz é influenciado pelo que o professor pensa (CLARK; PETERSON, 1986). De fato, o novo enfoque de pesquisas surgiu em parte, para se contrapor à abordagem comportamental, preponderante até a década de 1980, na qual o professor assumia a função técnica de aplicar na prática as prescrições e os conhecimentos científicos elaborados por investigadores ou especialistas de áreas externas a sua atividade profissional (PÉREZ GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000).

O crescimento da influência das perspectivas cognitivistas nos estudos sobre o ensino contribuiu para o reconhecimento do professor enquanto um elemento intelectualmente ativo durante sua prática e responsável pela construção do seu próprio conhecimento para o ensino (PEREZ GOMEZ, 1998). Os pressupostos envolvidos nesta linha de investigação compreendem o professor enquanto um sujeito reflexivo que emite juízos, elabora rotinas de ensino e, possui experiências pessoais que influenciam e determinam suas ações em aula (CLARK; PETERSON, 1986; CARTER, 1990).

As investigações sobre o pensamento do professor não seguem um modelo único e específico para conceber o que o professor pensa e porque realiza o ensino de determinada maneira. Assim, no percurso do desenvolvimento desta linha de investigação Clark e Peterson (1986) apresentaram o modelo de investigação em que são destacadas distinções qualitativas no tipo de pensamento que o professor utiliza antes e durante a interação com os alunos em aula, nomeadamente: o pensamento pré e pós-interativo e, o pensamento interativo. Neste sentido, o pensamento pré e pós-interativo é dotado de um caráter mais reflexivo e racional, enquanto o pensamento interativo é caracterizado pela espontaneidade, rapidez e certa irracionalidade em suas decisões (CLARK; PETERSON, 1986; JANUÁRIO, 1996).

No contexto da educação, destaca-se a perspectiva de Schön (1983), sugerindo os conceitos da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, acreditando que há um conhecimento potencialmente importante na ação pedagógica do professor, elaborado a partir de um processo contínuo e sistemático de

reflexão (SCHÖN, 2000). Ainda, verifica-se a perspectiva de Shulman (1986; 1987), denominada Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), ou conhecimento didático, propondo que este tipo de conhecimento que faz a interligação entre os conhecimentos teóricos ou disciplinares e um conhecimento de natureza prática.

Especificamente na área da Educação Física, a elaboração e compilação de estruturas de ensino e teorias de ação desenvolvidas e validadas por professores e investigadores da área, baseadas nas experiências de ensino e práticas cotidianas de professores experientes, receberam a denominação de modelos de ensino (METZLER, 2000; GRAÇA, 2006; HASTIE; CASEY, 2014). A base dessas estruturas é formada por um conjunto de componentes didáticos que contemplam ações de planeamento, intervenção e avaliação do ensino. Assim, propõe-se que a estruturação da atividade do professor no ensino na Educação Física e Esportes envolve a mobilização de alguns componentes didáticos, a saber: a adoção de uma fundamentação teórica para o planeamento do ensino; definição de propósitos de ensino; seleção e organização curricular do conteúdo; desenvolvimento de tarefas de aprendizagem; utilização de estratégias instrucionais e de procedimentos de organização de classe e gestão das relações sociais; compreensão sobre processos de aprendizagem dos alunos e meios para o acompanhamento e avaliação de resultados de aprendizagem e; avaliação do processo de ensino (METZLER, 2000).

Considerando a ampliação das investigações no âmbito das Ciências do Desporto, e a preocupação demasiada com a qualidade da intervenção pedagógica nos esportes coletivos, originada particularmente da realidade escolar, diferentes perspectivas e propostas emergiram enquanto enfoques alternativos à ideia de fragmentação, reprodução, transmissão, preconizada pelas abordagens comportamentais, que permeavam o pensamento científico da área até a década de 1980 (GRAÇA, 2001). Das proposições mais recentes, a valorização dos aspectos cognitivos, a tomada de decisão e o processo mediador da aprendizagem têm ocupado espaço significativo na agenda investigativa da área (GRAÇA, 2006; GRAÇA; MESQUITA, 2007; SCAGLIA et al., 2013), sobretudo, na tentativa de explicar o caráter situado e pessoal da construção do conhecimento.

As alterações paradigmáticas no âmbito das investigações sobre o ensino indicam que a complexidade e dinamicidade das variáveis envolvidas neste contexto requerem do professor uma capacidade pedagógica para mobilizar um conjunto de conhecimentos e experiências, que de forma integrada possam conduzir ao êxito no

ensino (GRAÇA, 2001). O interesse na construção do conhecimento para a intervenção pedagógica durante o processo de formação, ou nos primeiros anos da carreira, constitui-se numa vertente de investigação dentro da linha do pensamento do professor. De modo geral, os estudos na formação inicial em Educação Física, sob esta vertente, têm direcionado sua atenção para a descrição dos pensamentos, conhecimentos, crenças e experiências dos professores em formação, levando em consideração a construção do conhecimento a partir da sua perspectiva pessoal, do cruzamento do conhecimento com as suas crenças e valores e das características distintivas das suas estruturas cognitivas. Paralelamente a isso, as investigações também buscam diagnosticar a origem dos pensamentos, conhecimentos e crenças para o ensino, com destaque particular à influência das experiências pessoais no processo de aprender a ensinar (AMADE-ESCOT, 2006).

No contexto internacional e nacional, os estudos envolvendo o diagnóstico e descrição dos pensamentos, conhecimentos, crenças e decisões pedagógicas adotadas por universitários, utilizando-se predominantemente a abordagem qualitativa dos dados, indicam que as características de pensamento e ação dos universitários parecem convergir com perspectivas diretivas de ensino, adotando-se propósitos e conteúdos relacionados à aptidão física ou habilidades motoras (MATANIN; COLLIER, 2003; NÍ CHRÓINÍN; O' SULLIVAN, 2016; KIM; KO, 2017), tarefas analíticas e/ou globais acompanhadas de instruções verbais e visuais e *feedbacks* avaliativos e prescritivos; procedimentos de gestão mais controlada do ambiente de ensino (TSANGARIDOU, 2008; MOY, RENSHAW E DAVIDS, 2014; RAMOS et al., 2014; SOUZA et al., 2017) atividades avaliativas a partir de instrumentos como testes escritos e práticos, cujo objetivo é avaliar comportamentos e atitudes dos alunos (LUND; VEAL, 2008; KARP; MATA, 2008); a avaliação (reflexão) do ensino é direcionada aos aspectos técnicos do ensino como a gestão, planejamento e atividades (ZHU, 2011; DERVENT, 2015). Ademais, esses estudos mostram que as experiências enquanto alunos e atletas são fatores intervenientes na construção do pensamento pedagógico dos universitários e na forma como interpretam as suas experiências durante a formação inicial (RANDALL; MAEDA, 2010; FIGUEIREDO, 2010; BERSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RALPH; MACPHAIL, 2015).

As implicações para as futuras investigações sob o ponto de vista dos estudos verificados sobre a temática sugerem a realização de pesquisas qualitativas, a partir da combinação de instrumentos, visando o aprofundamento da descrição sobre a natureza dos pensamentos e

ações dos universitários no ensino da Educação Física e Esportes, durante seu percurso formativo. Ainda, indicam que esses aspectos devem ser investigados principalmente a partir de práticas de ensino vivenciadas no cotidiano dos universitários, como no caso do estágio supervisionado. Tendo em vista que os estudos delimitaram-se a investigar alguns aspectos do ensino, os pesquisadores também sugerem que os estudos considerem um número maior desses componentes pedagógicos e, de maneira integrada dentro do âmbito do ensino.

Em face às perspectivas conceituais emergentes para a investigação do ensino, associada às alterações paradigmáticas no contexto do ensino da Educação Física e Esportes e suas implicações para a formação inicial de professores, destaca-se a relevância de se compreender os pensamentos e ações de universitários na etapa final de sua formação, considerando a sua futura atuação profissional em Educação Física, especificamente para o ensino dos esportes coletivos em âmbito escolar. Assim, emerge a seguinte questão para o estudo: Como os universitários de Licenciatura realizam o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física de universitários do último ano do curso de Licenciatura em uma universidade pública no sul do Brasil.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a base teórica utilizada pelos universitários para o ensino dos esportes coletivos;
- Verificar os propósitos de ensino priorizados pelos universitários para o ensino dos esportes coletivos;
- Verificar a organização dos conteúdos selecionados pelos universitários para o ensino dos esportes coletivos;
- Descrever as estratégias mobilizadas pelos universitários para o ensino dos esportes coletivos;
- Identificar os meios de avaliação da aprendizagem e avaliação do processo de ensino utilizados pelos universitários no ensino dos esportes coletivos;

- Identificar as fontes de conhecimento dos universitários sobre o ensino dos esportes coletivos.

1.3 JUSTIFICATIVA

O esporte é reconhecido como um meio formativo por excelência, sobretudo em função da riqueza e a diversidade de experiências que proporciona às crianças e jovens (MESQUITA, 1998; GRAÇA; MESQUITA, 2013). Em virtude dessas características, particularmente na Educação Física escolar, os esportes coletivos têm se consolidado como conteúdos clássicos integrantes no currículo dessa disciplina, inclusive, sendo previstos em diretrizes norteadoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1998).

Para tanto, a atuação profissional para a intervenção pedagógica dos esportes coletivos, neste âmbito de ensino, tem refletido preocupações importantes para a formação profissional de professores. Considerando a formação inicial como um espaço em que ocorre a construção de conhecimentos e competências para o ensino, indispensáveis à futura atividade pedagógica do professor (NASCIMENTO et al., 2009), a realização desse estudo é justificada em primeira instância, na necessidade de refletir o processo formativo de professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física, particularmente à respeito dos aspectos voltados para o ensino dos esportes coletivos na escola.

Assim, ao diagnosticar e elucidar nas etapas finais do curso, as características e as fontes que influenciam na construção do pensamento e ação para o ensino dos esportes coletivos dos professores em formação, pretende-se contribuir para que os programas de formação inicial em Educação Física, juntamente com os professores formadores, reavaliem suas estratégias formativas, no sentido de desenvolver novas possibilidades de abordagem e organização do conhecimento relacionado aos conteúdos esportivos nas disciplinas do curso. Desta forma, espera-se que o conhecimento dos modelos pessoais de pensamento e ação dos futuros professores para ensinar os esportes, associadas à oferta de experiências de ensino diversificadas a partir de novas propostas de ensino da Educação Física e Esportes, contribuam com novas práticas pedagógicas ao longo da formação destes profissionais.

Transcendendo a relevância social do estudo, pesquisas têm apontado que a investigação de professores durante a sua participação

em programas de formação, associada a técnicas de pesquisa qualitativa, sejam realizadas, na tentativa de captar a complexidade dos pensamentos, conhecimentos, crenças e práticas docentes durante este período (KULINNA et al., 2010; XIANG; GAO; MCBRIDE, 2011; MOY; RENSHAW; DAVIDS, 2014; SYRPAMS; DIGELIDIS, 2014; ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2015). Ademais, no contexto nacional e internacional a lacuna de investigações sobre a descrição de pensamentos, conhecimentos e crenças dos universitários no processo de aprender a ensinar (MATANIN; COLLIER, 2003; TSANGARIDOU, 2008; TANNEHILL; MACPHAIL, 2014; NÍ CHROÍNIN; O’SULLIVAN, 2016), considerando-se o diagnóstico de diferentes categorias e componentes do ensino (SOUZA et al., 2017), também reforça e justifica a necessidade de acompanhar os professores ao longo do seu processo formativo.

Não obstante, no trabalho de conclusão de curso, realizado com os professores de Educação Física escolar em um município da Grande Florianópolis (SC) (BACKES, 2014), verificou-se que a opção pelo uso de métodos de ensino analíticos no ensino do voleibol, forneceu alguns subsídios para verificar, no âmbito da formação inicial, como ocorre a construção do conhecimento para a intervenção pedagógica nesta área. O interesse em investigar esta temática também encontra suporte na relação pessoal com os esportes coletivos, devido às experiências como aluna e atleta, além da constante inquietação associada ao contexto de intervenção pedagógica enquanto professora de Educação Física. Aliado a isso, a inserção como pesquisadora vinculada ao Laboratório de Pedagogia do Esporte (UFSC), e o contato com os estudos acerca da formação e intervenção profissional para o ensino dos esportes, despertou motivação para a escolha do tema.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo delimita-se em investigar o ensino dos esportes coletivos de universitários que se encontram no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física em uma universidade pública do sul do Brasil. Referente ao objeto de estudo, foram investigados os pensamentos e ações dos universitários na mobilização de componentes didáticos para o ensino dos esportes coletivos, especificamente: as bases teóricas, propósitos de ensino, as estratégias de ensino utilizadas, a seleção e organização dos conteúdos, os meios de avaliação da aprendizagem, a forma como realizam a avaliação do ensino, bem como, as fontes de conhecimento para o ensino dos esportes.

Relativamente ao contexto da pesquisa, investigaram-se os universitários do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física, em uma universidade pública do sul do Brasil, durante as intervenções do último estágio obrigatório previsto no currículo do curso. A opção por investigar os universitários no estágio obrigatório foi realizada em virtude deste ambiente fornecer condições favoráveis à observação dos sujeitos em situações próximas ao contexto real, além de compreender as últimas experiências formais de ensino dos universitários em sua trajetória acadêmica. Cabe ressaltar que para a realização do estudo, optou-se por um recorte temporal da totalidade das aulas ministradas ao longo do estágio obrigatório, com o intuito de identificar e aprofundar os processos de pensamento e ação dos universitários para o ensino dos esportes coletivos, compreendidos nos limites desta realidade.

Referente ao enquadramento metodológico, o estudo insere-se no paradigma de investigação “Construtivista/Interpretativista” e, especificamente na área da Educação, na linha de investigação denominada “Pensamento e Ação do Professor”. Para tanto, foram adotados procedimentos de pesquisa qualitativa dos dados, que compreenderam a descrição e interpretação aprofundada dos pensamentos e ações dos universitários para cada aspecto/componente envolvido no ensino dos esportes coletivos, a partir de estudos de casos múltiplos. Na perspectiva de captar a complexidade dos pensamentos e dos universitários, utilizou-se uma combinação de instrumentos que envolvem planos de ensino e planos de aula, observação sistemática, entrevista semiestruturada e procedimentos de estimulação de memória.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi estruturada através do “modelo tradicional”, apresentada em seis capítulos, de acordo com as normas e orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. No Capítulo 1, trataram-se da apresentação do problema, objetivos, justificativa e delimitação do estudo. No Capítulo 2, realizou-se a revisão de literatura, abordando inicialmente os aspectos conceituais relativos à linha de investigação do pensamento do professor; seguido dos aspectos conceituais sobre o ensino da Educação Física e Esportes com ênfase nos componentes didáticos dos modelos de ensino; ainda abordaram-se as características dos modelos curriculares encontrados na literatura especializada; e por fim, contemplaram-se os estudos empíricos referentes à linha do

Pensamento e Ação do Professor no âmbito da Formação Inicial em Educação Física. No Capítulo 3, explanaram-se os procedimentos metodológicos adotados para este estudo, considerando o paradigma investigativo, as características da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como a garantia científica do estudo. No Capítulo 4, apresentou-se a descrição individual dos resultados para os casos investigados. No Capítulo 5, os resultados da pesquisa foram discutidos à luz da literatura sobre o pensamento e ação do professor, do ensino dos esportes e da formação profissional em Educação Física. No Capítulo 6 explanaram-se as considerações finais a respeito das principais evidências do estudo, assim como as implicações para os programas de formação inicial e futuras pesquisas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura, que oferece suporte teórico à temática investigada. Para tanto, foi estruturada em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo foram abordadas questões relativas aos pressupostos conceituais da linha de investigação do Pensamento e Ação do Professor. O segundo subcapítulo, refere-se aos aspectos conceituais sobre o ensino da Educação Física e Esportes, enfatizando-se os componentes didáticos dos modelos para o ensino. O terceiro subcapítulo compreende a descrição e análise das principais propostas de ensino existentes na literatura especializada. No quarto subcapítulo, foi traçado um levantamento dos estudos sobre o ensino da Educação Física e Esportes na formação inicial em Educação Física sob a linha de investigação do Pensamento e Ação do Professor.

2.1 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS SOBRE A LINHA DE INVESTIGAÇÃO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR

No âmbito do ensino, o pensamento do professor designa uma linha de investigação que busca compreender os processos que ocorrem na mente dos professores durante sua atividade profissional, ao preconizar que aquilo que o professor faz é influenciado pelo que o professor pensa (CLARK; PETERSON, 1986). Os pressupostos envolvidos nesta linha de investigação compreendem o professor enquanto um sujeito reflexivo que emite juízos, que elabora rotinas de ensino e, possui experiências pessoais que influenciam e determinam suas ações em aula (CLARK; PETERSON, 1986; CARTER, 1990).

O novo enfoque de pesquisa surgiu, em parte, para se contrapor à abordagem comportamental que imperava até a década de 1980. Tradicionalmente, ao professor era atribuída a função de técnico-especialista, responsável por aplicar, na prática, as prescrições e os conhecimentos científicos elaborados por investigadores ou especialistas de áreas externas à sua atividade profissional, geralmente pedagogos, psicólogos ou didatas. Sua atividade consistia em selecionar os instrumentos ou técnicas de ensino eficazes disponíveis e reproduzir esses comportamentos em situações de aula (PÉREZ GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000).

Embora os primeiros indícios deste modelo de investigação surgiram na década de 1960, como parte do esquema conceitual sobre os paradigmas de investigação do ensino (*Paradigms for research on teaching*) elaborado por Gage (1963), o interesse empírico relativo ao

Pensamento do Professor passou a ser verificado apenas a partir da década de 1980. De fato, o crescimento acentuado das perspectivas cognitivistas nos estudos sobre o ensino contribuiu para o reconhecimento do professor enquanto um elemento intelectualmente ativo durante sua prática e responsável pela construção do seu próprio conhecimento para o ensino (PÉREZ GOMEZ, 1998).

Assim, os primeiros rumos das investigações sobre o pensamento do professor centraram-se nos elementos cognitivos da tomada de decisão. Nesta direção, as pesquisas buscavam realizar a contagem do número de decisões do professor durante o ensino. Posteriormente, os estudos também se voltaram para a contagem das diferenças de decisões entre professores experientes e novatos. Neste contexto, o reconhecimento das limitações da tomada de decisão para explicar o processo mental dos professores, direcionaram as investigações aos estudos cognitivos das percepções, atribuições, julgamentos, avaliações e rotinas dos professores (CARTER, 1990; RAMOS et al., 2011).

No percurso do desenvolvimento desta linha de investigação, Clark e Peterson (1986) apresentaram o modelo de investigação Pensamento e Ação do Professor, que tem servido ao interesse de pesquisadores em descrever e compreender os processos mentais, os conteúdos nas mentes dos professores e a relação desses com o comportamento do professor durante o ensino. Na referida proposta, são apontadas distinções qualitativas no tipo de pensamento que o professor utiliza antes e durante a interação com os alunos em aula nomeadamente: o pensamento pré-interativo e pós-interativo e, o pensamento interativo. O pensamento pré-interativo e pós-interativo possui um caráter mais reflexivo e racional, enquanto o pensamento interativo é caracterizado pela espontaneidade, rapidez e certa irracionalidade em suas decisões (CLARK; PETERSON, 1986; JANUÁRIO, 1996). As modificações importantes para o ensino a partir deste modelo estão na valorização da intencionalidade do professor em sala, na compreensão pessoal que tem da sua própria prática e de suas crenças (CARTER, 1990).

Nesta perspectiva, a constituição da atividade profissional do professor passou também a considerar duas categorias de conhecimento: o conhecimento para a prática e o conhecimento prático. A respeito do primeiro, é denominado um conhecimento proposicional ou teórico, que transcende os limites contextuais da prática e geralmente é adquirido pelo professor em ambientes formais de ensino (FERNSTERMACHER, 1994). Por outro lado, a segunda categoria refere-se a um tipo de conhecimento de natureza tácita, elaborado no confronto com a prática e

as situações circunstanciais de aula, acumulado ao longo das experiências de vida dos indivíduos (CARTER, 1990).

Nesta linha de investigação, destaca-se também a proposta sugerida por Schön (1983), na qual incorpora os conceitos da reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, acreditando que existe conhecimento potencialmente importante na ação pedagógica do professor, elaborado a partir de um processo contínuo e sistemático de reflexão. Neste sentido, a reflexão-na-ação consiste num conhecimento construído no momento em que surge uma situação problema e, nesta direção, o pensar reflexivo do professor interfere na situação em desenvolvimento, em busca de soluções adequadas aos dilemas circunstanciais da prática. De modo semelhante, a reflexão sobre a ação, por sua vez, ocorre quando a ação é revista e analisada logo após o acontecimento da prática. E, por fim, a reflexão sobre a reflexão-na-ação trata-se de um pensamento retrospectivo a ação, consolidando o entendimento de determinada situação ou a possibilidade de adoção de uma nova estratégia em um momento posterior (SCHÖN, 2000). Nesta direção, a reflexão é considerada um fator que atribui significado pessoal às experiências do professor e estabelece um elo com os conhecimentos obtidos particularmente na formação inicial, assim como em toda a formação profissional (MIZUKAMI et al., 2002).

Nos estudos no âmbito da educação, também se verifica a perspectiva de Shulman (1986; 1987), ao propor o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), ou conhecimento didático, é um tipo de conhecimento que faz a interligação entre os conhecimentos teóricos ou disciplinares e um conhecimento de natureza prática (RAMOS, 2012). Assim, este conhecimento se materializa na ação do professor, como resultado da integração de outras categorias que constituem a base de conhecimentos para o ensino, nomeadamente, o conhecimento da matéria; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimentos dos fins educacionais.

Mediante a proposta a respeito do conhecimento do professor, Shulman (1987) estabelece um modelo de intervenção pedagógica para a formação do professor que se apresenta como um processo definido em seis etapas, os quais correspondem também às fases de pensamento e ação do professor pré-interativo, pós-interativo e interativo de Clark e Peterson (1986), bem como ao conceito de reflexão proposto por Schon (1983), a saber: a compreensão dos propósitos e da estrutura da matéria; a preparação do conteúdo, as suas formas de representação, a seleção

das estratégias de ensino e adaptação às características dos alunos (transformação); instrução ou formas de ensino observáveis; a avaliação durante a fase ativa de reflexão na ação e, por fim, a reflexão ou revisão da própria atuação; e as novas compreensões que emergem deste último processo.

2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

No percurso histórico da constituição da profissionalização do professor, tem-se observado o desenvolvimento de um conjunto de ações em prol a um movimento de valorização e reconhecimento da profissão docente (CARLSEN, 1999; RAMOS et al., 2011). Paralelamente às ações implementadas, a definição de um conhecimento profissional, de caráter mais conceitual relativamente à natureza do conhecimento do professor, configurou-se uma das prioridades dos professores e investigadores da área. Uma das importantes contribuições decorrentes deste período foi a elaboração estruturas de ensino para subsidiar a intervenção pedagógica do professor (RAMOS, 2012).

Neste contexto, emergiram algumas propostas com denominações de “abordagem de ensino da Educação Física e Esportes”, “concepção de ensino da Educação Física e Esportes”, “estratégia de ensino da Educação Física e Esportes”, “estilo de ensino da Educação Física e Esportes”, “método de ensino da Educação Física e Esportes” e “modelo de ensino da Educação Física e Esportes”. Em primeira instância, essas denominações parecem designar termos sinônimos, por fornecer, de maneira semelhante, direcionamentos e sistematizações para o ensino da Educação Física. Entretanto, são passíveis de distinções, quando considerados os conceitos e os níveis de concretização prática vinculada a essas propostas.

Em suma, propostas denominadas de “abordagens de ensino” e “concepções de ensino”, forneceram uma importante matriz teórica para compreender as perspectivas de ensino e aprendizagem na Educação Física e Esportes, bem como algumas diretrizes norteadoras para a prática pedagógica do professor (MIZUKAMI, 1986). Entretanto, essas proposições, sob uma ótica estrutural, não se apresentam sistematicamente orientadas numa perspectiva didático-metodológica para o desenvolvimento e aplicação de ações práticas, como uma definição concreta da organização curricular do conteúdo, os objetivos de aprendizagem, as formas de avaliação, dentre outros aspectos

importantes para a ação pedagógica do professor (CASTELANI FILHO, 1999; RUFINO; NETO, 2016).

Transcendendo as proposições de caráter teórico, o entendimento acerca das “estratégias de ensino”, “estilos de ensino”, e “métodos de ensino”, buscaram uma aproximação com o campo prático da Educação Física, com destaque para as contribuições do espectro de estilos de ensino desenvolvidos por Muska Mosston, na década de 1960. Em linhas gerais, referem-se a procedimentos pedagógicos que auxiliam o professor no desenvolvimento do ensino, os quais são utilizados prioritariamente em atividades de aprendizagem em curto prazo (METZLER, 2000). Para o autor, esses elementos possuem um caráter flexível dentro do ambiente de ensino, uma vez que podem sofrer modificações frequentes em um curto período de tempo, em virtude da dinamicidade e imprevisibilidade das situações que ocorrem nesse contexto.

Na perspectiva de vislumbrar de maneira mais concreta e unificada o processo de ensino na Educação Física e Esportes, também emergiram algumas propostas baseadas na descrição de modelos de atuação dos professores experientes em situação de ensino, as quais foram desenvolvidas e validadas, cientificamente, por professores e investigadores da área (GRAÇA, 2006; ZHU; ENNIS; CHEN, 2011; HASTIE; CASEY, 2014). Essas estruturas de ensino buscaram descrever verdadeiros roteiros de ações e procedimentos didáticos, que estabelecem padrões de tomadas de decisão, gestão de sala de aula e responsabilidades para professores e alunos e, que orientam o trabalho pedagógico do professor na perspectiva de promover resultados de aprendizagem positivos e efetivos (METZLER, 2000).

Nesse cenário é que surgem os conceitos de “modelo de ensino” ou “modelo instrucional”, os quais se apresentam como estruturas de intervenção no âmbito do ensino (METZLER, 2000; SIEDENTOP, 2002; DYSON; GRIFFIN; HASTIE, 2004; GRAÇA; MESQUISTA, 2013; KIRK, 2013; CASEY, 2014). Por sua vez, esses conceitos preconizam um entendimento mais integral do processo de ensino, a partir da articulação entre conhecimentos conceituais, de cunho teórico e procedimentos pedagógicos, de natureza prática (GRAÇA; MESQUISTA, 2013). Deste modo, os termos “modelo de ensino” ou “modelo instrucional” tem sugerido um entendimento mais amplo e integrado em detrimento à ideia de “estratégias”, “métodos” e “estilos de ensino”, por compreender não somente as decisões ou procedimentos predominantemente relativos à fase de implementação do ensino, como

também, uma forma de pensar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, modelo de ensino corresponde a um conjunto de decisões, planos e ações dos professores em relação ao planejamento, implementação e avaliação que refletem uma forma de pensar e sistematizar o ensino, na direção de obter resultados positivos de aprendizagem (METZLER, 2000; GURVITCH; METZLER, 2010). Do ponto de vista didático, esse conjunto de decisões pedagógicas, denominadas de modelos de ensino, funcionam como estruturas ou esquemas de pensamento e ação do professor, que refletem uma maneira particular de organizar o conhecimento (GIMENO, 1981). Para tanto, a ideia de modelo de ensino, no âmbito da didática dos esportes, também pode ser compreendida como um conjunto ou sistema de valores e crenças que influenciam no modo de pensar a atuação do professor a respeito de como ensinar o esporte (FERNANDÉZ GARCÍA, 1998).

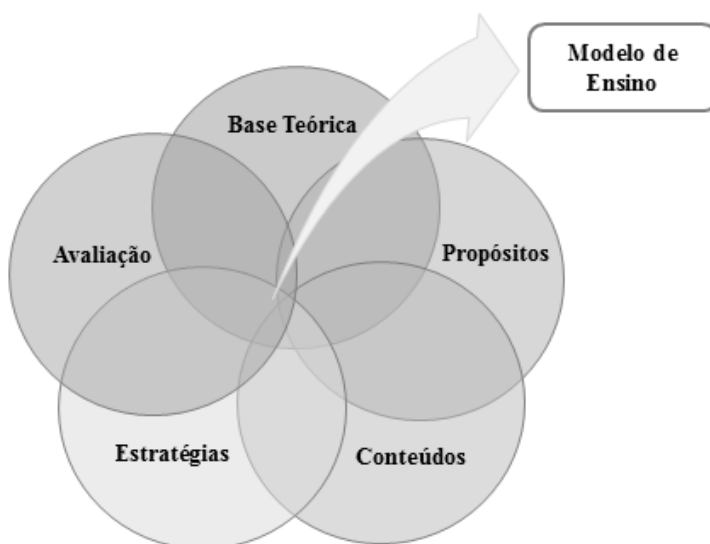
Sob essa perspectiva, Metzler (2000) propõe que a estruturação do ensino para a intervenção pedagógica do professor envolve a mobilização de alguns componentes didáticos, que, de modo geral, referem-se: a) uma base teórica para o planejamento do ensino; b) propósitos de ensino; c) seleção e a organização curricular do conteúdo; d) desenvolvimento de estratégias de ensino, incluindo a instrução, estruturação de tarefas de ensino, gestão de sala de aula e gestão das relações sociais; f) definição de meios para o acompanhamento e avaliação de resultados de aprendizagem e avaliação do ensino (Figura 1).

Cada componente assume uma função importante para o desenvolvimento do ensino. A escolha de uma base teórica, por exemplo, possui a função de proporcionar uma compreensão conceitual acerca de como deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a base ou orientação conceitual, geralmente, estará articulada a uma ou mais teorias da aprendizagem que fornecem ao professor uma perspectiva de como conduzir o processo de ensino em condições mais efetivas para se alcançar os resultados de aprendizagem esperados (METZLER, 2000; GURVITCH; METZLER, 2010; RUFINO; NETO, 2016).

Os propósitos/objetivos de ensino, ou metas de aprendizagem, possuem a responsabilidade sobre os demais componentes, uma vez que os propósitos que o professor almeja alcançar costumam exercer influência significativa nas demais decisões pedagógicas. Nesta direção, os propósitos são projetados para promover a aprendizagem em diferentes domínios, seja ele em um nível cognitivo, motor, afetivo e

social. E nesse processo, considerando que no ambiente de ensino a definição dos propósitos de ensino ocorre em função das expectativas do professor em relação ao conteúdo a ensinar, e a aprendizagem dos alunos, é possível que ocorra uma hierarquização dos propósitos estabelecidos pelos professores em cada aula, de modo que determinados propósitos serão privilegiados em relação aos demais (METZLER, 2000).

Figura 1 – Componentes Didáticos do Modelo de Ensino.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Relativamente aos conteúdos de ensino, caracteriza-se por um tipo de conhecimento que permite reconhecer a seleção e a organização que deve ser dada ao conteúdo, bem como o nível de complexidade das tarefas de aula (METZLER, 2000). Para o autor, no processo de seleção e organização do conteúdo, deve-se levar em consideração a associação deste conhecimento com outras classes de conhecimentos contemplados na proposta de Shulman (1987), como o contexto e alunos, de modo a realizar o ajustamento da matéria para atender as particularidades da aprendizagem.

A seleção das estratégias de ensino, utilizadas pelo professor para ensinar os conteúdos propostos, envolvem procedimentos como a estruturação de tarefas, instrução das atividades de aprendizagem, gerenciamento das atividades e definição de papéis e responsabilidades no contexto de ensino (METZLER, 2000). As tarefas de aprendizagem desempenham a função de concretizar o conteúdo a ensinar a partir de atividades de aprendizagem, que permitam uma melhor visualização, representação, exercitação e compreensão por parte dos alunos, de elementos inerentes aos conteúdos desenvolvidos. Complementarmente, as instruções emitidas durante o processo de ensino correspondem às informações necessárias para a apresentação, acompanhamento e avaliação das tarefas de aprendizagem (METZLER, 2000; JAMES; GRIFFIN; DODDS, 2008; ROSADO; MESQUITA, 2009; PEREIRA; MESQUITA; GRAÇA, 2010).

A gestão das tarefas está associada aos aspectos comportamentais e de organização da aula, as quais envolvem a gestão dos materiais, alunos e espaços no ambiente de ensino (SIEDENTOP, 1998). Este tipo de estratégia visa estipular, por exemplo, se a organização dos alunos durante as tarefas de aprendizagem ocorrerá de maneira individual, assim como podem ser projetados para a participação em pequenos grupos ou equipes, ou baseada na participação simultânea de toda a classe em todas as atividades (METZLER, 2000). Por sua vez, a distribuição de papéis e responsabilidades está relacionada às relações estabelecidas entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto algumas estratégias privilegiam a responsabilidade pela aprendizagem compartilhada entre professores e alunos, atribuindo ao primeiro o papel de facilitador ou mediador de conhecimentos, outras estratégias buscam centrar a responsabilidade das decisões sobre o ensino e aprendizagem na figura do professor, destinando aos alunos um papel mais receptivo e passivo durante o processo (METZLER, 2000; GRAÇA, 2006; MESQUITA; GRAÇA, 2006; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

A componente avaliação possui a função de determinar o grau em que as ações pedagógicas implementadas foram eficazes para os alunos, na promoção de resultados de aprendizagem pretendidos. Assim, o modo como os alunos devem ser avaliados e os meios utilizados para a aferição da aprendizagem dependem basicamente dos propósitos ou metas de aprendizagem estipulados no início da aula ou da unidade de ensino (METZLER, 2000), aliado à concepção do professor em relação à forma como os alunos aprendem. Ainda, este componente também

sugere a verificação do processo de ensino implementado pelo professor (METZLER, 2000; GURVITCH; METZLER, 2010).

Para além da função específica de cada componente pedagógico no desenvolvimento do ensino, ressalta-se que é na interação entre a base de componentes e conhecimentos (base teórica, propósitos, conteúdos, estratégias e avaliação), que o mesmo é concretizado na ação pedagógica do professor. Para tanto, pode-se dizer que esses elementos apresentam uma relação interdependente no contexto de ensino, na medida em que quanto maior for o nível de relação entre os componentes didáticos, mais coerente será o ensino.

2.3 PROPOSTAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Com a ampliação da compreensão da intervenção pedagógica nos esportes coletivos, acompanhada das transformações paradigmáticas no âmbito científico, diferentes propostas de ensino foram sistematizadas na área da Educação Física e Esportes. Tais propostas perpassaram de perspectivas mais diretivas, centradas na fragmentação do jogo e no papel do professor como transmissor de conhecimentos, na direção de modelos considerados não diretivos ou ativos, em que o componente tático e os elementos inerentes à lógica do jogo ganham notoriedade e ao professor é atribuída a função de mediar e estimular os alunos na construção de suas aprendizagens (GRAÇA, 2006; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006; MESQUITA; GRAÇA, 2006; SCAGLIA et al., 2013).

Considerando-se as revisões realizadas por Metzler (2000), Graça e Mesquita (2006), Mesquita e Graça (2013) das propostas de ensino a partir da literatura internacional (Modelo de Instrução Direta, Modelo de Ensino por Pares, Modelo de Ensino dos Jogos para Compreensão, Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Ensino por Inquérito, Modelo Desenvolvimentista, Modelo de Ensino Personalizado, Modelo de Educação Esportiva, Modelo de Competência para os Jogos de Invasão e Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo), associadas às propostas nacionais (Modelo de Ensino Crítico-Superador e Modelo de Ensino Crítico-Emancipatório), compreendidas como propositivas por Castelani Filho (1999), buscou-se descrever as características dos principais modelos de ensino da literatura especializada.

Modelo de Instrução Direta

O ensino por meio da instrução direta, por muitos anos, foi considerado um modelo predominante nas aulas de Educação Física, embora não concebido desde o princípio por esta denominação. Especificamente, a constituição deste modelo não obteve a contribuição de um único projetista, assim como não é possível identificar, com precisão, o período em que foi projetado. Entretanto, há informações de que a sua construção foi decorrente de práticas de sala de aula que apresentaram estruturas de ensino similares, as quais eram consideradas eficazes nas pesquisas sobre o ensino (METZLER, 2000).

O Modelo de Ensino conceituado como Instrução Direta (MID) foi proposto por Rosenshine em 1979, na perspectiva de delinear uma estrutura de ensino com maior robustez e validade científica. Este modelo encontra respaldo nas ideias behavioristas, especificamente, a teoria de condicionamento operante, de Frederic Skinner. Neste sentido, a instrução direta, como o próprio nome sugere, é caracterizada basicamente por centrar na figura do professor a tomada de decisão de todo o processo de ensino e aprendizagem (ROSENSHINE, 1983; METZLER, 2000; MESQUITA; GRAÇA, 2009).

Desta forma, destaca-se um conjunto de decisões tomadas pelos professores, particularmente no desenvolvimento do Modelo de Instrução Direta: estruturação minuciosa das situações de aprendizagem; progressão de situações de aprendizagem em pequenos níveis; estipulação de critérios de sucesso nas situações de aprendizagem como pré-requisito para alcançar níveis com maior grau de dificuldade; situações de aprendizagem ativas e intensas; instrução bem explicativa e ênfase em *feedbacks* prescritivos e avaliativos nas fases iniciais de aprendizagem (ROSENSHINE, 1983; METZLER, 2000; MESQUITA; GRAÇA, 2009).

Modelo de Ensino por Pares

O Modelo de Ensino por Pares (*Peer Teaching*) em sua essência deriva de uma amálgama de estratégias de ensino que possuem, como ideia central, a responsabilização dos alunos pelo ensino dos seus pares, por meio de uma relação recíproca e alternada entre tutor e aluno (METZLER, 2000; RUFINO; NETO, 2016). Este modelo, por apresentar muitas características semelhantes àquelas preconizadas no Modelo de Instrução Direta, também compartilha boa parte de suas bases conceituais. A forma de estruturação das tarefas, por exemplo,

advém dos princípios da teoria de condicionamento operante de Frederic Skinner. Entretanto, a principal característica que distingue ambos os modelos, o ensino por pares é derivada de teorias de aprendizagem social e o construtivismo (METZLER, 2000). Dentre os propósitos adjacentes ao Modelo de Ensino por Pares, destacam-se: propiciar trocas de aprendizagem entre os alunos; estimular a responsabilidade pelo ensino; possibilitar um acompanhamento mais direto e sistemático das tarefas de aprendizagem, com vistas a aumentar o nível de eficácia no desempenho das tarefas (RUFINO; NETO, 2016).

Relativamente ao desenvolvimento do Modelo de Ensino por Pares, o professor assume o controle das decisões didáticas, exceto com relação aos aspectos instrucionais que ocorrem antes e principalmente após as tarefas de aprendizagem (apresentação de tarefas e *feedbacks*). Tais funções são delegadas aos alunos denominados “tutores”, que auxiliam os professores a apresentar as tarefas, observar seus pares na execução das tarefas de aprendizagem e fornecer informações (*feedbacks*) sobre a forma de execução. Para tanto, o professor inicialmente esclarece os objetivos de aprendizagem, demonstra a habilidade ou tarefa a ser realizada aos tutores, juntamente com informações a respeito dos padrões de desempenho de prática esperados que eles podem transmitir aos alunos e observar durante as tentativas de prática. Ao longo da unidade de ensino os alunos alternam nos papéis de tutores e praticantes (METZLER, 2000; RUFINO; NETO, 2016).

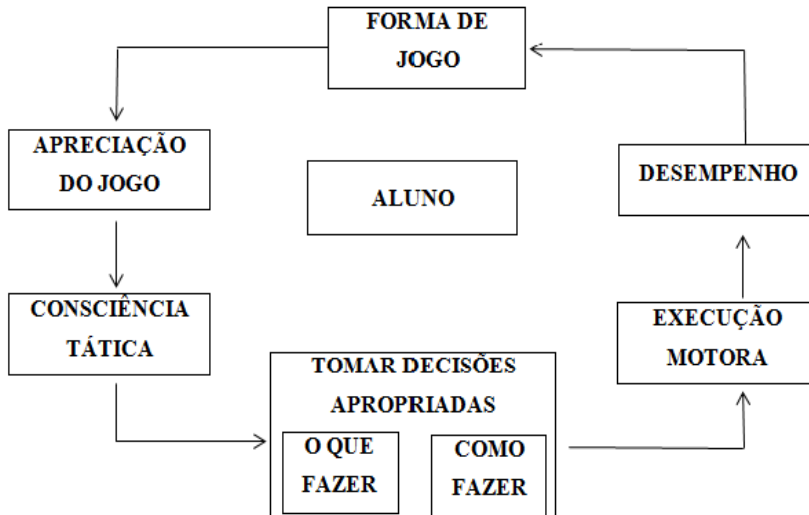
Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*) foi idealizado por Rod Thorpe e David Bunker em 1982, na Universidade de Loughborough na Inglaterra. Este modelo para o ensino dos esportes, influenciado pelos ideais construtivistas e cognitivistas, com matriz nas teorias do processamento de informação e aprendizagem situada, foi pioneiro ao responsabilizar o aluno como construtor de seus conhecimentos, legitimando o seu papel central no processo de ensino-aprendizagem (BUNKER; THORPE, 1982; WERNER; THORPE; BUNKER, 1996; MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Os princípios básicos engajados neste modelo referem-se à compreensão do jogo e da consciência tática, em que os alunos são instigados, por meio da “descoberta guiada”, a pensar em respostas para os problemas propostos pelo jogo a partir de questões em primeira instância do “que fazer” e “quando fazer”, para posteriormente refletir

sobre “como fazer”, atribuindo significado às ações do jogo (BUNKER; THORPE, 1982; GRAÇA; MESQUITA, 2013). O referido modelo possui seis fases de um ciclo para aprendizagem dos esportes, os quais são apresentados a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão.



Fonte: Adaptado de Bunker e Thorpe (1982).

A 1ª fase enfatiza a **forma de jogo**, a qual deve ser apresentada aos alunos de forma adequada a aspectos como a idade e nível de experiência dos mesmos. A 2ª fase compreende a **apreciação do jogo** pelo aluno, relacionado à experimentação de seus principais aspectos estruturais e funcionais. A 3ª fase corresponde à **consciência tática**, nos quais os alunos são confrontados com problemas táticos do jogo. A 4ª fase destina-se à **tomada de decisões** sobre o que fazer e como fazer em relação aos problemas táticos do jogo provenientes do jogo. A 5ª fase corresponde à **execução motora** das habilidades técnicas como resposta a estes problemas táticos impostos pelo jogo, portanto, nesta fase destina-se ao aperfeiçoamento da técnica. Por fim, na 6ª fase, o modelo preconiza a busca do **desempenho** por meio da consolidação das ações tático-técnicas do jogo. Posteriormente propõe-se a utilização de jogos mais complexos, com a finalidade de chegar ao jogo formal. Porém, caso este último não seja alcançado, não minimiza as aprendizagens

conquistadas pelos alunos (BUNKER; THORPE, 1982; WERNER; THORPE; BUNKER, 1996; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

O desenvolvimento do Modelo dos Jogos para a Compreensão concretiza-se na prática por meio de formas de jogos coerentes com o nível de compreensão e capacidade de ação dos aprendizes, estabelecidas a partir de quatro princípios pedagógicos norteadores elencados por Bunker e Thorpe (1982): amostragem (classificação de jogos que possuam uma compreensão tática comum em todas as modalidades); modificação por representação (manipulação da complexidade do jogo formal, a partir de jogos reduzidos que representem as estruturas básicas formais); modificação por exagero (ênfase em aspectos específicos do jogo com a finalidade de facilitar a compreensão tática); complexidade tática (manipulação da complexidade tática, para que haja coerência entre o repertório motor dos aprendizes e os problemas táticos a serem resolvidos).

Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (*Cooperative Learning*) proposto por Robert Slavin, em 1983, parte da premissa que a aprendizagem deve ocorrer de maneira compartilhada e colaborativa. O presente modelo apresenta uma orientação conceitual articulada a partir de quatro bases teóricas distintas: teoria motivacional, teoria cognitiva, teoria comportamental, e especialmente, a teoria da aprendizagem social. Neste sentido, para o seu desenvolvimento, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa prevê algumas metas de ensino e aprendizagem, as quais compreendem: o fomento ao trabalho em grupo, a manutenção positiva das interações grupais, a interdependência entre os membros do grupo, o desenvolvimento de habilidades sociais com ênfase na autoestima, e a estimulação ao processo de tomada de decisão (METZLER, 2000; RUFINO; NETO, 2016).

De modo geral, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa é constituído por diferentes conjuntos de estratégias de ensino, que contemplam suas próprias estruturas de tarefas. Todavia, essas estratégias possuem algumas características similares: o professor assume o papel de mediador/facilitador ao proporcionar um clima de trabalho cooperativo em pequenos grupos, equipes ou times heterogêneos, em que os alunos dividem a corresponsabilidade na resolução dos problemas ou tarefas propostas pelo professor; o desenvolvimento de tarefas pode ser semelhante ou distinto entre os grupos, desde que estejam relacionadas (essas tarefas podem estar

associadas ao desenvolvimento diferentes tipos de jogos ou situações); o sucesso nas tarefas pode ocorrer por meio de conquistas a nível intragrupal (superar-se a cada tarefa), intergruppal (superar os demais grupos), ou a nível compartilhado (auxiliar os demais grupos da classe a resolver as tarefas); é estipulado um tempo para a prática e resolução das tarefas de aprendizagem e, ao término do tempo, os alunos são reunidos para uma avaliação sobre o que aprenderam, resultando num cumulativo de pontos para cada equipe ao final de cada tarefa (METZLER, 2000; GRAÇA, 2006; CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014; RUFINO; NETO, 2016).

Modelo de Ensino por Inquérito

O Modelo de Ensino por Inquérito (*Inquiry Teaching*) emerge de um conjunto de estratégias de ensino, que durante anos, e sob diferentes denominações (ensino centrado no aluno, solução de problemas, ensino exploratório, descoberta guiada), tem-se utilizado de questionamentos, como meio de incentivar os alunos no engajamento de respostas e soluções para a aprendizagem de conteúdos relacionados à Educação Física e Esportes (METZLER, 2000; RUFINO; NETO, 2016). O Modelo de Ensino por Inquérito é baseado prioritariamente em teorias construtivistas e cognitivistas da aprendizagem, advindas das contribuições da aprendizagem por descoberta, de Jerome Bruner (1961) e a aprendizagem significativa de David Ausbel (1968) (METZLER, 2000).

Particularmente, esse modelo compartilha algumas semelhanças com outros modelos já descritos nesse capítulo, nomeadamente o Modelo dos Jogos para a Compreensão e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Entretanto, algumas diferenças básicas entre os modelos tornam o Modelo de Ensino por Inquérito um modelo único, como a busca pela valorização do pensamento individual (diferente do Modelo de Aprendizagem Cooperativa), e o favorecimento a uma ampla gama de respostas dos alunos como solução aos problemas propostos pelo professor (diferente do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, em que o número de soluções/respostas são mais limitadas) (METZLER, 2000).

Para além dos princípios supracitados, o Modelo de Ensino por Inquérito também apresenta outras características importantes para o seu desenvolvimento: a) o professor utiliza, com pouca frequência estratégias instrucionais como a explicação e demonstração, uma vez que apenas fornece informações/parâmetros suficientes para a

compreensão sobre a tarefa e o respectivo problema a ser resolvido; b) as estruturas de tarefas semelhantes ao Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão podem ser utilizadas para ensinar táticas, estratégia, habilidades de jogo e regras. Algumas estruturas de tarefas abertas também podem ser utilizadas a fim de permitir que os alunos sejam mais ativos e criativos na resolução de problemas e; c) a progressão das tarefas ocorre por meio do aumento gradativo da complexidade dos problemas propostos para desenvolver em primeira instância o domínio cognitivo, e de maneira complementar os domínios motores e afetivos (METZLER, 2000; RUFINO; NETO, 2016).

Modelo (Concepção) Crítico-Superador

O Modelo Crítico-Superador, inicialmente apresentado no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” em 1992, por um coletivo de autores, compreende o esporte, assim como os demais conteúdos da Educação Física, como uma atividade humana, historicamente criada e socialmente desenvolvida, reconhecida como parte integrante da cultura corporal humana. O esporte, neste modelo, deve ser tratado pedagogicamente, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que os envolvem, bem como as normas que o regulamentam dentro do contexto sócio-histórico. Em sua constituição, o modelo crítico-superador recebeu influência do Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx. Para tanto, a proposta é desenvolvida em uma perspectiva dialética, como a própria teoria sugere, as quais envolvem os princípios de totalidade (tratamento integrado do conteúdo), movimento (circular-consensual/espiral), mudança qualitativa (do conhecimento) e contradição (a partir da análise reflexiva da realidade) (SOARES et al., 1992).

A proposta também abarca alguns princípios de organização do conteúdo como: a **relevância do conteúdo**, que implica compreender o sentido e significado deste, vinculado à realidade social concreta dos alunos; a **contemporaneidade do conteúdo**, a partir do oferecimento aos alunos daquilo que há de mais atual e mantê-lo informado sobre os acontecimentos na sociedade. Entretanto, esse princípio não descarta a possibilidade de abordagem de conteúdos clássicos; a **adequação às possibilidades cognoscitivas** do aluno, selecionando aqueles que possuem adequação à capacidade cognitiva e à prática social do aluno; a **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**, rompe com a ideia da organização do conteúdo em etapas bem sistematizadas, para que o aluno compreenda que os conteúdos não podem ser refletidos

separadamente, evidenciando um ensino de modo espiralar; e a **provisoriamente do conhecimento**, em que os conteúdos são abordados a partir de sua origem, com a finalidade de que os alunos compreendam o seu processo evolutivo, rompendo com a premissa de terminalidade do conteúdo (SOARES et al., 1992).

Por estar centrada numa perspectiva histórico-crítica, a ação metodológica, neste modelo, pode ser realizada a partir dos seguintes passos, preconizados por Saviani (2008): a) prática social (apresentação do conteúdo, a partir de uma abordagem relacionada ao senso comum, para então problematizá-los; b) problematização (abordam-se questões a respeito do conteúdo com necessidade de resolução); c) instrumentalização (os alunos buscam a apropriação de uma nova forma de compreender o conteúdo, para uma contraposição dialogada com as questões do senso comum – resolução de problemas); d) catarse (momento da expressão elaborada na fase de instrumentalização, da nova forma de entendimento da prática social) e; e) retorno para a prática social (compreendida de forma diferenciada).

Modelo (Concepção) Crítico-Emancipatório

O modelo de ensino Crítico-Emancipatório, idealizado por Elenor Kunz e divulgado em 1994 no livro Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, baseia-se prioritariamente na teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt. A denominação do modelo em Crítico-Emancipatório é justificada por se tratar de um processo contínuo de libertação e autonomia do aluno no seu agir no contexto sociocultural e esportivo. Nesta direção, o conceito crítico pode ser entendido como a capacidade de analisar, refletir e questionar o contexto no qual se está inserido, como condição para a promoção da autonomia e autenticidade do aluno, neste caso, no âmbito esportivo (KUNZ, 2004; SOUZA; MARQUES; TELLES, 2016).

De acordo com Kunz (2004), o conteúdo para ensino dos esportes deve transcender o “saber-fazer”, assinalando para o “saber-sentir” e o “saber-pensar”. Tais saberes estão associados, respectivamente, ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa do aluno. A **competência objetiva** refere-se à qualificação do aluno para um agir prático de forma competente, em meio às suas possibilidades individuais e coletivas. A **competência social** compreende o processo de vivenciar, analisar, e ressignificar as relações no meio em que vive, além dos diferentes papéis assumidos na sociedade e no esporte. A **competência comunicativa** corresponde a uma relação recíproca entre a

reflexão e comunicação, sendo esta última, concretizada não somente por meio da linguagem verbal, mas principalmente, pela linguagem do movimento.

O autor sugere algumas estratégias para o direcionamento do modelo de ensino crítico-emancipatório: a) propor a experimentação de diferentes possibilidades e propriedades dos jogos e movimentos, para que os alunos descubram, por meio da experiência pessoal de manipulação e exploração, condições para uma participação bem sucedida no esporte; b) apresentar situações de movimento e de jogo a fim de que o aluno acompanhe, execute e proponha soluções, sendo capazes de representar aquilo que experimentaram ou aprenderam; c) a partir das formas anteriores, o aluno deve ser instigado a criar/inventar novas formas de movimento e jogos, atribuindo sentido e significado às suas ações. Mediante aos questionamentos e reflexões que emergem nesta etapa, os alunos passam a conscientizar-se também dos aspectos já conhecidos, e aqueles que necessitam aprender ou conhecer (KUNZ, 2004).

Modelo Desenvolvimentista

O Modelo Desenvolvimentista (*Skill Development Approach*) proposto por Judith Rink (1993) possui o pressuposto de que os conteúdos da Educação Física e Esportes devem receber um tratamento didático adequado por meio da manipulação da complexidade das situações de aprendizagem, equivalente ao nível de aprendizagem em que os alunos se encontram (MESQUITA; GRAÇA, 2006; GRAÇA; MESQUITA, 2013). Este modelo, por integrar ideias construtivistas em sua concepção, preconiza que a estruturação das tarefas deve permitir ao aluno a reflexão crítica em relação à tomada de decisão e à execução das habilidades motoras (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

A respeito da organização pedagógica dos conteúdos, Rink (1993) estabelece uma estrutura conceitual, dividida em quatro fases de situações com complexidade crescente (*game stages*), apresentadas no Quadro 1. As fases contempladas na proposta da autora desencadeiam algumas premissas: a) os alunos somente passam a fase seguinte, quando estiverem aptos; b) as fases frequentemente esquecidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar são as fases 2 e 3; c) as necessidades de práticas das habilidades motoras são emanadas pela sua exigência no contexto do jogo (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Quadro 1 - Organização das Situações de Exercitação

Fases	Situações
1	Exercitação das habilidades simples sem oposição
2	Exercitação da combinação de habilidades sem oposição
3	Exercitação em situações de oposição simplificada
4	Prática em situações semelhantes ao jogo formal

Fonte: Adaptado de Mesquita e Graça (2006).

O Modelo Desenvolvimentista é orientado por uma tríade de conceitos pedagógicos (progressão-refinamento-aplicação) referentes ao tratamento didático do conteúdo, a fim de proporcionar condições mais efetivas de prática aos alunos. O conceito de **progressão** dirige-se à organização dos conteúdos a partir de uma lógica e sequência didática, considerando a relação entre conteúdo, objetivo e nível de experiência dos alunos. Este princípio visa auxiliar o professor a controlar a extensão (quantidade de conteúdos a serem ensinados), a profundidade (nível de especificidade dos conteúdos a serem apresentados), a sequência (nível de ligação entre os conteúdos) e a ênfase (definição do que é essencial ser abordado em cada situação em relação aos conteúdos). Particularmente neste modelo, a progressão é concebida a partir de uma articulação vertical, (aumento dos níveis de complexidade) e horizontal (variações nas situações de aprendizagem com mesmo nível de dificuldade, a fim de possibilitar ao aluno condições para efetuar respostas diferentes em situações similares) (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

O segundo conceito apresentado é o **refinamento**, que consiste no aperfeiçoamento tanto dos aspectos que envolvem a percepção e tomada de decisão, quanto às tarefas motoras mais complexas. Por fim, o princípio de **aplicação** corresponde à concretização dos conteúdos, previamente designados no contexto do jogo. Aliado a isso, o modelo propõe a realização de tarefas de competição, bem como a autoavaliação, para auxiliar os alunos na regulação da sua própria aprendizagem (MESQUITA; GRAÇA, 2006; 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

Modelo de Ensino Personalizado de Instrução

O Modelo Personalizado de Instrução (*Personalized System Instructional* – PSI) foi desenvolvido inicialmente por Fred Keller junto com seus alunos na Universidade de São Paulo. Posteriormente, o modelo passou por alguns refinamentos, incluindo a sua adaptação para a Educação Física e Esportes por meio do trabalho de Metzler e Sebolt (1994) (METZLER, 2000). O modelo apresenta como premissa básica a individualização do ensino em função das especificidades dos alunos, permitindo que estes sejam responsáveis pelas tarefas de gestão, progressão e operacionalização das tarefas de aprendizagem. A base conceitual que orienta o PSI provém das teorias comportamentais de Frederic Skinner. Para tanto, o propósito de aprendizagem priorizado, neste modelo, está associado à dimensão motora (comportamental), embora seja reconhecida a importância dos demais domínios, em segundo plano (METZLER, 2000; RUFINO; NETO, 2016).

O Modelo Personalizado de Instrução foi projetado para garantir que todos os estudantes progridam nas tarefas de aprendizagem, de acordo com seu próprio ritmo de desenvolvimento. Cada módulo de aprendizagem do modelo é prescrito pelo professor, por meios escritos ou visuais, com informações acerca da apresentação da tarefa, a estrutura da tarefa, critérios de desempenho e formas de avaliação. Ao alcançar os critérios de desempenho pré-estabelecidos, o aluno passa a praticar a próxima tarefa da lista, sem depender de direções ou permissões fornecidas pelo professor. Diferentemente dos demais modelos, no Modelo Personalizado de Instrução, o aluno controla a sua própria progressão nas tarefas de aprendizagem (METZLER, 2000).

Os módulos de aprendizagem são constituídos por uma sequência de tarefas, nomeadamente: a) tarefas de prontidão – consiste em atividades motoras básicas com a finalidade de experimentar e familiarizar-se com o espaço, objetos e equipamentos; b) tarefas de compreensão – os alunos demonstram ao professor o que compreenderam sobre o desempenho da tarefa, e se os elementos-chaves foram devidamente realizados, o aluno procede a prática de forma independente; c) tarefas de prática por critério – caracterizadas como a prática de atividades/exercícios isolados compreendem grande parte das tarefas de aprendizagem do Modelo Personalizado de Instrução, uma vez que os alunos praticam estas tarefas até que estejam prontos para demonstrar domínio das habilidades de acordo com os critérios de desempenho pré-estabelecidos pelo professor. Tais critérios podem estar associados a padrões de precisão, consistência, tempo, distância, velocidade ou pontuação; d) tarefas de desafio – consistem em atividades com um nível de complexidade superior às tarefas de prática

por critério, em que os alunos praticam duas ou mais habilidades apreendidas anteriormente, através de jogos modificados; e) tarefas de *quizzes* – com a finalidade de desenvolver o conhecimento declarativo dos alunos a respeito do jogo, regras, pontuação e estratégias, os alunos devem alcançar alguns critérios de desempenho declarativo, por meio de *quizzes*; e) jogos ou partidas – ao contemplar todas as tarefas do modelo, os alunos progredem para a prática de jogos e partidas, relacionadas ao conteúdo de ensino (METZLER, 2000).

Modelo de Educação Desportiva

Na perspectiva de afirmar as relações entre esporte, escola e competição, o Modelo de Educação Desportiva (*Sport Education - MED*) preconizado por Daryl Siedentop (1994) apresenta-se como um modelo de educação lúdica (*play education*), fortemente influenciado pelas propostas de Huizinga e Caillois (METZLER, 2000; WALLHEAD; O’SULLIVAN, 2005). Para tanto, o Modelo de Educação Desportiva também se respalda na perspectiva da psicologia cognitivista/social da aprendizagem, ao propor uma forma mais autêntica de tratar o conteúdo esporte no currículo da Educação Física escolar, atribuindo maior valor e significado às experiências dos alunos durante a prática esportiva, além de estabelecer responsabilidades compartilhadas entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem (GRAÇA; MESQUITA, 2007; SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011; EVANGELIO et al., 2015).

A fim de alcançar a autenticidade das experiências com o esporte, Siedentop (1998) elencou três propósitos principais do modelo, nomeadamente: desenvolver alunos esportivamente **competentes**, com relação aos aspectos tático-técnicos do jogo de maneira suficiente para obter uma participação ativa no jogo; formar alunos esportivamente **cultos** quanto ao conhecimento de regras, história, valores e tradições do esporte em que está inserido; e formar alunos **entusiastas**, engajados e motivados à prática esportiva. Na perspectiva de atingir as metas de aprendizagem propostas, o autor integrou seis características-chave do esporte institucionalizado dentro do Modelo de Educação Desportiva, conforme ilustrado a seguir (Figura 3).

No Modelo de Educação Desportiva, as **épocas desportivas** substituem as unidades de ensino em função da necessidade de concentrar maior tempo para o contato do aluno com o conteúdo e possibilitar aos alunos situações de aprendizagem a partir das preferências pessoais de cada um. A **filiação** promove a redefinição dos

papéis de professor e aluno, integrando-os em grupos para desempenhar diferentes funções de forma cooperativa (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc). A **competição formal** é programada no início de cada época desportiva, permitindo a igualdade de oportunidades de participação ativa de todos os alunos. Neste contexto da competição, o conceito de *fair play* também é enfatizado junto aos alunos, bem como a competição se constitui num elemento de autoavaliação importante dos mesmos.

Figura 3 – Contexto Desportivo.



Fonte: Pereira (2012).

No Modelo de Educação Desportiva, as **épocas desportivas** substituem as unidades de ensino em função da necessidade de concentrar maior tempo para o contato do aluno com o conteúdo e possibilitar aos alunos situações de aprendizagem a partir das preferências pessoais de cada um. A **filiação** promove a redefinição dos papéis de professor e aluno, integrando-os em grupos para desempenhar diferentes funções de forma cooperativa (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc). A **competição formal** é programada no início de cada época desportiva, permitindo a igualdade de oportunidades de

participação ativa de todos os alunos. Neste contexto da competição, o conceito de *fair play* também é enfatizado junto aos alunos, bem como a competição se constitui num elemento de autoavaliação importante dos mesmos.

O calendário competitivo prevê a organização de torneios em função do nível da turma, em que cada tipo de jogo é configurado nos seus elementos táticos estruturantes e respectivas técnicas de suporte. Com intuito de valorizar a competição, e proporcionar motivação e *feedback*, são realizados **registros de resultados**, estatísticas de desempenho individuais e do grupo. Por fim, a época esportiva é marcada por um **ritual festivo** para celebrar o sucesso e reconhecimento dos alunos, previsto a partir de um **evento culminante** (SIEDENTOP, 1998; WALLHEAD; O’SULLIVAN, 2005; GRAÇA; MESQUITA, 2007; PEREIRA, 2012).

Modelo de Competência dos Jogos de Invasão

O modelo de competência dos Jogos de Invasão, inicialmente desenvolvido por Benny Mertens e Eliane Musch e, posteriormente difundido juntamente com outros pesquisadores europeus (GRAÇA et al., 2003), é compreendido como um modelo híbrido, ao ser construído com base nos princípios do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão e o Modelo de Educação Desportiva. Os propósitos subjacentes ao modelo buscam promover uma interação entre os domínios social/afetivo, cognitivo e motor, visando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe; a compreensão do jogo e a tomada de decisões adequadas; e executar as habilidades de maneira eficaz e eficiente para responder aos problemas do jogo (GRAÇA et al., 2003; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

O presente modelo foi concebido na perspectiva de desenvolver dois grupos de competências: a) competência, como jogador, em jogos de invasão (princípio inerente ao Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão). Para alcançar tais competências, é incumbido ao professor escolher formas modificadas de jogo, confronto os alunos com problemas reais do jogo e introduza o desenvolvimento de habilidades em função da sua relevância para a forma de jogo adotada; b) competência em funções de orientação (princípio inerente ao Modelo de Educação Desportiva) refere-se ao desenvolvimento de outros papéis no contexto de prática como, por exemplo, as funções de árbitro e de treinador (GRAÇA et al., 2003; GRAÇA; MESQUITA, 2009). A estruturação do modelo de competência para os jogos de invasão ocorre

por meio da intersecção didática de três categorias de tarefas de aprendizagem: formas básicas de jogo, formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo (Figura 4).

Figura 4 – Estrutura de Ensino Jogos de Invasão.

Estrutura Global		
Estruturas Parciais	Ações de ataque	Ações de defesa
F/NF	Finalizar (F)	Impedir a finalização (NF)
O/NO	Criar oportunidades de finalização (O)	Impedir a criação de oportunidades de finalização (NO)
OA/NOA	Organizar o ataque (OA)	Impedir a organização do ataque (NOA)

Fonte: Graça et al. (2003).

Inicialmente, o desenvolvimento curricular do ensino do jogo ocorre por meio de uma sequência de etapas, configurada em torno de uma forma básica de jogo. As **formas básicas de jogo** referem-se a versões modificadas do jogo formal, que preservam as relações de cooperação/oposição e as transições naturais de ataque/defesa. A transposição de uma forma básica de jogo para outra é realizada respeitando os princípios de progressão, continuidade e complexidade crescente (GRAÇA et al., 2003; GRAÇA; RICARDO; PINTO, 2006). Todavia, os autores sugerem que a utilização de formas jogadas básicas não é suficiente para melhorar a competência nos jogos de invasão. Para tanto, faz-se necessário a seleção de **formas parciais de jogo** mais simplificadas, a partir das jogadas básicas, a fim de permitir que o aluno concentre-se na resolução de problemas inerentes a um elemento específico no contexto de jogo. As **tarefas baseadas no jogo** configuram-se como os meios necessários para concretizar as respostas ao contexto do jogo, restringindo as opções de escolhas de solução para resolução de problemas, enfatizando a execução de soluções “corretas” em um contexto muito simplificado (GRAÇA et al., 2003; GRAÇA; RICARDO; PINTO, 2006; MESQUITA; GRAÇA, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

A descrição e análise dos principais modelos de ensino existentes na literatura especializada permite tecer considerações a respeito dos pontos de confluências e divergências entre as propostas. Destaca-se que os modelos de ensino da Educação Física e Esportes apresentam características distintas, em função das vertentes que contribuíram para a sua constituição. De maneira geral, sabe-se que esses modelos de ensino receberam influência de outras áreas do conhecimento, particularmente as correntes derivadas da psicologia (comportamental, cognitiva, motivacional, desenvolvimentista e social), sociologia e filosofia relacionadas à Educação.

Neste sentido, modelos considerados pioneiros, como o Modelo de Instrução Direta, Modelo de Ensino por Pares e Modelo Personalizado de Instrução, ganharam notoriedade nas aulas de Educação Física, pelo rigor metodológico na sistematização dos conteúdos, por meio de progressões bem delimitadas, por fornecer maior tempo para a execução de tarefas e habilidades, a partir de critérios de desempenho, e, principalmente, por proporcionar ao professor, a função de gerenciar e controlar todo ou grande parte do processo de ensino-aprendizagem, utilizando a transmissão (seja verbal, visual ou escrita) como meio de ensino. Em virtude destas características, tais propostas, em maior ou menor grau, sugerem um caráter mais diretivo para o ensino.

Respaldados por um discurso de avanço e, por vezes, de contraposição às ideias dos modelos considerados mais diretivos, modelos de ensino como o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, Modelo de Ensino por Inquérito e o Modelo de Competência para os Jogos de Invasão, buscaram centrar nos alunos o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando assim, o desenvolvimento da consciência tática como propósito balizador do ensino. Esses modelos sugerem que o estímulo à resolução dos problemas inerentes ao jogo, pode favorecer o desenvolvimento dos processos cognitivos de percepção, antecipação e tomada de decisão, tornando mais significativas as ações motoras dos alunos no contexto do jogo. Nesta relação, ao professor é delegado a função de mediar/facilitar o engajamento dos aprendizes na resolução dos problemas táticos.

Na mesma perspectiva, o Modelo de Educação Desportiva busca propiciar uma experiência esportiva autêntica por meio da educação lúdica, perseverando o seu potencial educativo no ambiente escolar. Para tanto, a redefinição da lógica tradicional da competição e a redistribuição dos papéis entre professores e alunos dentro das épocas desportivas, são consideradas estratégias fundamentais neste modelo,

para equilibrar as oportunidades de participação no jogo e diminuir as possibilidades de exclusão. Neste sentido, o Modelo de Educação Desportiva, também influenciado pela psicologia da aprendizagem social, assim como o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, visam a formação de grupos, para assegurar não apenas o equilíbrio competitivo das equipes, como também o desenvolvimento das relações de cooperação e compartilhamento pela aprendizagem entre os alunos. Não obstante, o Modelo Desenvolvimentista parece centrar-se na aprendizagem de habilidades a partir de progressões e aumento da complexidade das tarefas, onde imperam os princípios de extensão, profundidade, sequência e ênfase na abordagem dos conteúdos, a partir de um processo de aproximação gradual com as situações reais de jogo.

Em suma, os modelos de ensino Crítico-Superador e Crítico-Emancipatório partem da problematização dos aspectos inerentes à prática da Educação Física e Esportes, para buscar novas alternativas/formas de compreender a cultura de movimento/corporal humana. Para tanto, o professor media/estimula a reflexão e a criticidade como meio de educar, seja para a emancipação humana (no caso do modelo Crítico-Emancipatório), ou para a participação ativa na sociedade, enquanto sujeito sócio histórico (como propõe o modelo Crítico-Superador). Tais propostas, juntamente ao Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, Modelo de Ensino por Inquérito, o Modelo de Competência para os Jogos de Invasão, o Modelo de Educação Desportiva, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, o Modelo Desenvolvimentista e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo são considerados como modelos ativos e alternativos à ideia preconizada pelos modelos de ensino denominados diretivos.

2.4 ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NA FORMAÇÃO INICIAL

O interesse na construção do conhecimento para a intervenção pedagógica durante o processo de formação, ou nos primeiros anos da carreira, constitui-se numa vertente de investigação dentro da linha do pensamento do professor. De modo geral, os estudos no âmbito da formação inicial em Educação Física, sob esta vertente, têm direcionado sua atenção para a descrição dos pensamentos, conhecimentos, crenças e experiências dos professores em formação, levando em consideração a construção do conhecimento a partir da sua perspectiva pessoal, do cruzamento do conhecimento com as suas crenças e valores e das características distintivas das suas estruturas. Paralelamente a isso, as

investigações também buscam diagnosticar a origem dos pensamentos, conhecimentos e crenças dos professores em formação, com destaque particular à influência das experiências pessoais no processo de aprender a ensinar (AMADE-ESCOT, 2006).

Considerando o paradigma de investigação denominado Pensamento e Ação do Professor, buscou-se realizar um levantamento de estudos sobre o ensino da Educação Física e Esportes em programas de formação de professores. A busca dos artigos ocorreu nas bases de indexação: *Sport Discus*, *MedLine*, *Google Acadêmico*, *Scielo*, *PsycArticles*, *ERIC*, *Lilacs*, *Science Direct*, *Scopus* e *Web of Science*. Foram empregados os seguintes termos de pesquisa: *model**; *student teachers*; *physical education*; *sport**; *teach** (em inglês) e, *modelo**; *professores em formação*; *educação física*; *esporte**, *ensin** (em português). Os termos foram combinados com auxílio de operadores booleanos (AND/OR) e facilitadores de pesquisa (*).

Em função da especificidade de cada base de dados, a busca dos artigos ocorreu a partir dos seguintes campos: *“todo o texto/all text”* (*ERIC*, *Scielo*, *Sport Discus*, *MedLine*, *Scopus* e *PsyArticles*), *“resumo/abstract”*, *“título/title”* e *“palavras-chave/keywords”* (*Lilacs*, *Science Direct* e *Web of Science* e *Google Acadêmico*). Foram incluídos os estudos originais (empíricos) realizados com universitários de Educação Física sobre o ensino da Educação Física e Esportes, publicados em periódicos da Educação Física, nos últimos 10 anos (2007 a 2017), em inglês e português.

Mediante aos critérios de inclusão instituídos para o processo de busca e seleção, 21 estudos foram encontrados nas bases de indexação selecionadas para pesquisa. Na sequência, apresenta-se a compilação dos estudos no Quadro 2, com informações referentes aos autores e ano de publicação, o delineamento metodológico aplicado e instrumentos de coleta de dados utilizados, os principais resultados, conclusões e implicações envolvidas. Complementarmente, apresenta-se um breve panorama de descrição e análise dos estudos, considerando-se o objeto de estudo que compreendem essas investigações, os principais instrumentos/procedimentos metodológicos adotados nos estudos selecionados, os principais resultados obtidos e as implicações para pesquisas futuras nesta temática.

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

Autor/Ano	Objetivos	Metodologia	Resultados/Conclusões
Barney e Liguori (2008)	Verificar as interações dos universitários de Educação Física no final do curso com seus alunos, durante uma experiência no ensino fundamental em uma escola dos Estados Unidos.	Pesquisa qualitativa que compreendeu a triangulação de dados provenientes de observações, entrevistas informais e anotações dos pesquisadores.	Os universitários priorizaram interações a partir de <i>feedbacks</i> individuais, avaliativos positivos e gerais. Os autores sugerem que os professores formadores conscientizem os alunos sobre a importância de fornecer <i>feedbacks</i> mais específicos sobre as atividades de aprendizagem desempenhadas pelos alunos.
Karp e Woods (2008)	Verificar as crenças de 17 universitários nos Estados Unidos sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física, antes, durante e após uma experiência de ensino no Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa e quantitativa que compreendeu a análise de documentos (planos de aula); entrevistas com questões abertas; grupos focais e; escala <i>likert</i> .	As experiências com a avaliação tradicional, também vivenciadas no período escolar, foram consideradas positivas pelos acadêmicos antes da experiência de ensino; após a experiência de ensino, alguns universitários utilizaram avaliações mais alternativas, ao passo que outros universitários demonstraram resistência na modificação de suas crenças. Os autores sugerem que as experiências com avaliações críticas e autênticas na preparação de professores merece atenção nos programas de formação.

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

Lund e Veal (2008)	Examinar as práticas de avaliação e os objetivos de aprendizagem propostos por 17 universitários em Educação Física dos Estados Unidos, a partir dos modelos de instrução adotados	Pesquisa qualitativa que compreendeu a análise de documentos (planos de aula e avaliação), entrevistas e observação de aula (fonte secundária).	Os resultados indicam que independente do modelo adotado, os objetivos dos universitários estavam relacionados ao domínio motor e, em segundo plano, o domínio cognitivo; os tipos de avaliações mais utilizados foram os testes escritos e o GPAI; Verificou-se também, que os universitários percebem a avaliação como um processo isolado da instrução. Os autores recomendam cinco passos aos cursos de formação para auxiliar os universitários no planejamento das avaliações.
Tsangaridou (2008)	Descrever as crenças acerca dos propósitos, conteúdos e estratégias de 2 professoras em fase de estágio na formação complementar para habilitação em Educação Física, no Chipre.	Pesquisa qualitativa que compreendeu a análise de documentos (planos de aula), entrevistas formais e informais e observação de aula.	As participantes acreditavam que deveriam promover o desenvolvimento dos domínios psicomotores, cognitivos e afetivos; que a utilização de estratégias de ensino centradas no professor e centradas nos estudantes podem facilitar a aprendizagem. A autora sugere a realização de abordagens reflexivas para identificar, desafiar e transformar as crenças dos futuros professores de Educação Física.

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “contínua”.

Kulinna et al. (2010)	Investigar as crenças de 486 universitários de Educação Física pertencentes a 18 universidades dos Estados Unidos, acerca dos propósitos curriculares.	Pesquisa quantitativa, por meio de questionário.	As crenças dos universitários sobre os propósitos de ensino parecem estar voltadas para a promoção da aptidão física e saúde. Os autores salientam que o sistema de crenças de futuros professores deve ser investigado durante os programas de formação.
Xiang, Gao e McBride (2011)	Examinar as crenças de 131 universitários de um programa de formação em Educação Física dos Estados Unidos, sobre as possibilidades de escolha fornecidas no ensino da Educação Física antes e após uma experiência de ensino.	Pesquisa quantitativa e qualitativa por meio de um questionário com questões abertas e fechadas.	Os universitários relataram que eles optaram por escolhas cognitivas, as quais incluíram dar aos alunos a oportunidade de fazer perguntas, maximizar seu tempo para pensar e praticar, resolvendo problemas de forma independente e recebendo <i>feedback</i> sobre seu desempenho. Os universitários acreditam que priorizar a escolha cognitiva motivaram os alunos, promoveram sua autonomia e aumentaram sua participação e desempenho nas atividades propostas. Os autores sugerem que pesquisas com uso de observações associadas a autorelatos podem auxiliar em resultados mais completos sobre as crenças dos universitários.

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

Zhu (2011)	<p>Descrever as práticas reflexivas de 12 universitários do curso de Educação Física durante o estágio supervisionado, nos Estados Unidos.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, que compreendeu o uso de observações não participantes, entrevistas e diários reflexivos.</p>	<p>A partir do modelo conceitual sobre a reflexão de Van Manen (1991) e Shon (2000), foram identificadas mais experiências reflexivas sobre a ação, do que a reflexão na ação, ou seja, durante o ensino. Os universitários acreditavam que a experiência reflexiva na ação era dificultada pela falta de tempo em função de outras tarefas importantes que deveriam desempenhar durante o ensino. Assim, o autor sugere que experiências de ensino e o desenvolvimento reflexões profundas, principalmente durante a ação, sejam estimuladas na formação de professores.</p>
------------	--	--	---

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Philpot e Smith (2011)</p>	<p>Examinar as crenças de 6 universitários em início e, paralelamente outros 6 no final do curso de Educação Física, acerca da natureza e propósitos de ensino, na Nova Zelândia.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, por meio de entrevista estruturada e semiestruturada.</p>	<p>De maneira geral, os universitários reconhecem que a Educação Física possui múltiplos propósitos que transcendem o desenvolvimento de habilidades físicas. Os participantes ingressantes acreditam que a Educação Física é sinônima de esporte. Já os universitários que se encontram no final do curso acreditam que o esporte está integrado à Educação Física, entretanto, a última parece representar um conceito mais amplo. Esses achados refletem que os universitários ao final do curso possuem crenças mais amplas que os ingressantes, mas ainda mostra-se superficial. Os autores sugerem que as crenças sobre a Educação Física, sua influência no ensino e, o impacto dos programas de formação necessitam ser investigados.</p>
-------------------------------	---	--	---

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Mordal-Moen e Green (2012)</p>	<p>Examinar a percepção dos 41 universitários de Educação Física Noruegueses sobre as perspectivas de ensino e resistência a mudanças na formação inicial.</p>	<p>Pesquisa qualitativa com entrevistas em grupo.</p>	<p>Os universitários investigados apresentam perspectivas conservadoras de ensino, mostrando-se intuitivamente orientados para a "reprodução e preservação". As suas experiências durante o curso de formação parecem reforçar essas pré-disposições, uma vez que os universitários mostraram-se resistentes à "teoria" da formação de professores e consideraram a experiência como mais importante e legítima para basear suas crenças e práticas de ensino. Os autores destacam que os programas de formação de professores devem encorajar os alunos a considerar pontos de vista alternativos da Educação Física e adotar práticas alternativas, como ponto de partida para mudanças nas suas percepções durante a sua formação.</p>
-----------------------------------	--	---	---

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Quaranta e Pires (2013)</p>	<p>Investigar as histórias de vida de 4 universitários na/com a Educação Física no ensino básico e as experiências docentes no primeiro estágio supervisionado em Educação Física do curso de licenciatura em uma Universidade EAD na região central do Brasil.</p>	<p>Pesquisa qualitativa por meio da análise documental (planos de aula) e entrevista.</p>	<p>A partir das histórias de vida, os universitários relataram que suas experiências mais marcantes foram as aulas consideradas "livres" e, voltadas ao esporte em alguns dos casos. Com relação às experiências no estágio, houve uma influência na construção dos discursos a partir da psicomotricidade, com ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras básicas. Ao mesmo tempo, foram identificados elementos como desenvolvimento da ludicidade e a socialização dos alunos através dos jogos e brincadeiras. Os autores concluem que as histórias de vida influenciam em boa medida na escolha das estratégias didáticas dos estagiários, assim como na forma como eles interpretam suas experiências docentes no estágio supervisionado. Os autores ressaltam a necessidade de observar como ocorre a formação de professores de Educação Física a partir das experiências de prática de ensino cotidianas/reais na formação inicial dos universitários.</p>
--------------------------------	---	---	---

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Santos e Maximiano (2013)</p>	<p>Analisar as experiências de avaliação do processo ensino-aprendizagem (instrumentos e concepções) nas aulas de Educação Física na Educação Básica, vivenciadas por 10 universitários, do último período do curso de Educação Física, pertencentes a uma universidade do sudeste do Brasil.</p>	<p>Pesquisa qualitativa por meio de narrativa autobiográfica</p>	<p>As memórias dos estudantes acerca das suas experiências, enquanto alunos da escola, retratam que os aspectos avaliativos eram centrados nos comportamentos e atitudes, utilizando, enquanto instrumento, a participação dos alunos desprovida de registro sistemático. Os universitários também relataram o uso das provas práticas e teóricas como instrumentos avaliativos. As narrativas dos universitários estiveram centradas nos instrumentos e em menor proporção nas concepções. Portanto, os autores concluem que a formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências avaliativas na Educação Básica, e sugerem o aprofundamento destas questões em investigações futuras.</p>
----------------------------------	---	--	---

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Moy, Renshaw e Davids (2014)</p>	<p>Investigar as experiências escolares e esportivas de 49 universitários do primeiro ano de graduação em Educação Física da Austrália e sua influência sobre as perspectivas de ensino antes e após experimentar uma unidade de ensino a partir de uma abordagem de ensino alternativa.</p>	<p>Pesquisa quantitativa que utilizou, como fonte de dados, questionários.</p>	<p>Os universitários relataram o uso frequente de abordagens de ensino considerados "tradicionais" pelos treinadores e professores da escola, quando eram alunos. Antes de experimentar a unidade de ensino a partir de jogos alternativos, os participantes obtinham crenças a respeito do uso de uma abordagem mais reprodutiva, uma vez que a demonstração visual do modelo de desempenho, a prática repetitiva de habilidades, exercícios isolados e <i>feedbacks</i> avaliativos eram consideradas estratégias de ensino eficazes. Após a unidade de jogos alternativos, os universitários parecem ter modificado algumas crenças em relação ao ensino, indicando receptividade à abordagem alternativa. Os autores sugerem que pesquisas, com o uso de abordagem qualitativa, sejam realizadas para verificar as crenças dos universitários, com maior profundidade.</p>
-------------------------------------	--	--	--

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Sympas e Digelidis (2014)</p>	<p>Examinar as experiências e crenças de 288 universitários de Educação Física da Grécia sobre os estilos de ensino.</p>	<p>Pesquisa quantitativa que utilizou como fonte de dados questionários.</p>	<p>Os universitários vivenciaram o ensino por meio de estilos de reprodução experiências escolares. Os universitários possuem crenças sobre o ensino a partir do estilo de reprodução, pelo fato de proporcionar aos alunos oportunidades para aprender habilidades. Sugere-se que abordagens mais inovadoras sejam adotadas durante a formação. Ainda, indicam o uso de abordagens qualitativas para examinar a adoção do estilo de ensino reprodutivo pelos universitários.</p>
<p>Wang (2014)</p>	<p>Examinar as perspectivas de ensino de 349 universitários do 1º ao 4º ano de graduação em Educação Física, em duas universidades na China.</p>	<p>Pesquisa quantitativa a partir de uma escala.</p>	<p>Os universitários demonstraram uma perspectiva de ensino centrada na transmissão. Esses resultados estão associados à influência da Educação Física "tradicional" chinesa, sobre a formação dos futuros professores. O autor sugere que mudanças de perspectivas devem ser iniciadas e mantidas pelos órgãos governamentais, a partir de currículos e práticas inovadoras, tanto nas escolas quanto nas universidades.</p>

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Ramos et al. (2014)</p>	<p>Analisar as crenças ou conhecimentos prévios de 5 universitários em Educação Física do sul do Brasil, a respeito do ensino dos esportes (conteúdos e estratégias), quando ingressam na universidade.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, a partir de observação sistemática, entrevistas e procedimentos de estimulação de memória.</p>	<p>As crenças dos universitários a respeito dos conteúdos e estratégias para o ensino dos esportes parecem estar relacionadas ao reconhecimento de uma progressão pedagógica que prioriza as habilidades motoras ou a técnica esportiva. As crenças mobilizadas pelos sujeitos são provenientes das experiências obtidas na infância, a partir da observação dos seus professores ou treinadores esportivos, de seus pares em situação de aprendizagem e experiências de suas próprias situações de aprendizagem. Os autores sugerem que os professores formadores devem utilizar estratégias para direcionar as crenças em favor da incorporação de novas experiências e conhecimentos formais, particularmente quanto aos modelos de ensino dos esportes contemplados na literatura. Ainda, reconhecem a necessidade de estudos longitudinais para acompanhar as crenças dos universitários durante seu percurso formativo.</p>
----------------------------	---	---	---

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “continua”.

<p>Lodewyk (2015)</p>	<p>Investigar as crenças epistemológicas e as preferências de 311 universitários por três modelos de ensino (instrução direta, educação esportiva e jogos para compreensão) da Educação Física, no Canadá.</p>	<p>Pesquisa quantitativa, com uso de questionários abertos e fechados.</p>	<p>Os resultados indicam que as crenças epistemológicas dos universitários estão relacionadas à preferência pelo modelo instrucional dos jogos para compreensão. Os universitários parecem ter preferência pelo modelo, em virtude da valorização de aspectos cognitivos como estratégias de resolução de problemas. Os autores sugerem o desenvolvimento de pesquisas para identificar associações entre as crenças epistemológicas e as preferências de modelo de ensino.</p>
<p>Adamakis e Zounhia (2015)</p>	<p>Comparar as crenças de 483 universitários em Educação Física sobre os propósitos curriculares, na Grécia.</p>	<p>Pesquisa quantitativa que utilizou como fonte de dados um questionário.</p>	<p>Os universitários possuíam crenças sobre os propósitos da Educação Física, relacionados à aptidão física. Este entendimento provém não somente de experiências de prática esportiva, mas, algumas experiências de prática de ensino e, as especializações de treinamento, obtiveram um impacto significativo sobre as crenças relacionadas aos propósitos. Os autores sugerem estudos longitudinais.</p>

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “contínua”.

<p>Ní Chróinín e O’Sullivan (2016)</p>	<p>Verificar a alteração das crenças de 59 professoras em formação complementar em Educação Física durante três anos no curso na Irlanda e, três primeiros anos de atuação na escola.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, a partir de textos reflexivos e entrevistas.</p>	<p>As crenças das professoras estavam associadas a uma abordagem mais técnica ou prática de ensino, as quais compreendiam a seleção de conteúdos a partir de uma coleção de ideias e atividades. As autoras destacam a importância de desenvolver estratégias formativas durante os programas de formação, no sentido de estimular os futuros professores a pensar o ensino para além de um conjunto de atividades de prática motora.</p>
<p>Kim e Ko (2017)</p>	<p>Verificar o conhecimento de 55 universitários nos Estados Unidos sobre a seleção e progressão de tarefas instrucionais para o ensino de três habilidades de manipulação, antes e após um curso sobre conteúdos.</p>	<p>Pesquisa quantitativa, com uso de formulários/questionários.</p>	<p>Verificou-se que os universitários possuíam pouco conhecimento a respeito da seleção e organização adequada das tarefas de ensino. Ainda, os universitários não demonstraram melhora significativa no seu conhecimento ao final do curso. Os autores sugerem estratégias para promover o conhecimento dos universitários sobre as tarefas de instrução: organizar cursos com diferentes focos de conteúdo, usar práticas de ensino alinhadas à pesquisa e medir o conhecimento do conteúdo geral e específico a partir de tarefas pedagógicas relevantes.</p>

Quadro 2 - Estudos sobre o Ensino da Educação Física e Esportes na Formação Inicial em Educação Física - “conclusão”.

<p>Souza et al. (2017)</p>	<p>Analisar as crenças de 4 universitários no início do curso de Educação Física a respeito dos conteúdos e estratégias de ensino dos esportes, no sul do Brasil.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, a partir de observação sistemática, entrevistas e procedimentos de estimulação de memória.</p>	<p>As crenças dos universitários estavam relacionadas as tarefas analíticas e instruções verbais de gestão e <i>feedbacks</i> prescritivos e avaliativos positivos, característicos do modelo de instrução direta. As fontes das crenças são provenientes das experiências pessoais de prática esportiva. Os autores sugerem que os professores formadores devem auxiliar os universitários a identificar as suas experiências e orientá-los na mobilização dessas crenças durante a formação. Sugerem que investigações sobre outras crenças e a adoção de estudos longitudinais sejam realizadas.</p>
<p>Shannon (2017)</p>	<p>Verificar as percepções de 80 universitários sobre o ensino da Educação Física escolar, no Canadá.</p>	<p>Pesquisa quantitativa e qualitativa, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas.</p>	<p>Os universitários acreditam que o foco do ensino deve estar centrado no desenvolvimento de habilidades de movimentos fundamentais assim como a responsabilidade pessoal e social, fornecendo as crianças experiências positivas na atividade física para que continuem praticando dentro e fora da escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir da análise dos estudos sobre o ensino da Educação Física e Esportes, na formação inicial em Educação Física, verificou-se que as investigações sobre o pensamento pedagógico dos universitários receberam a denominação de “crenças sobre o ensino” (11), “experiências e práticas de ensino” (5), “percepções sobre o ensino” (3), “conhecimentos sobre o ensino” (1), e “perspectivas de ensino” (1). Esses resultados sugerem que embora se tenha verificado o uso de denominações distintas para caracterizar o objeto de investigação, os estudos selecionados buscaram descrever e/ou interpretar igualmente os processos de pensamento e ação de universitários durante programas de formação inicial em Educação Física, fornecendo algum direcionamento sobre as possíveis perspectivas de ensino dos universitários mediante a investigação de elementos e componentes de ensino. Esses estudos, também buscaram descrever os fatores e/ou experiências (fontes) intervenientes na construção do seu pensamento pedagógico para o ensino da Educação Física e Esportes.

O maior contingente de estudos realizados nesta linha de investigação analisaram o pensamento pedagógico interativo dos universitários relativos às estratégias de ensino (10) e os conteúdos de ensino (6). Em seguida, verificaram-se o pensamento pré-interativo, referente aos propósitos de ensino (5) e orientações conceituais/epistemológicas (1). Em menor proporção, analisou-se o pensamento pedagógico pós-interativo, referente à avaliação da aprendizagem (3) e avaliação do ensino (1). Do mesmo modo, nas pesquisas sobre as fontes de conhecimento, destaca-se a maior concentração de estudos sobre as experiências que contribuem na construção do pensamento interativo dos universitários, nomeadamente as estratégias (6) e conteúdos (4). Seguidamente, os estudos buscaram analisar as fontes de conhecimento para a constituição do pensamento pós-interativo, especificamente para a componente avaliação da aprendizagem (2). Por fim, e de forma menos expressiva, os estudos se propuseram a verificar as fontes para o pensamento pré-interativo dos universitários, particularmente para os propósitos de ensino (1). Destaca-se que a agenda investigativa sobre a temática, no âmbito da formação inicial, em grande medida, tem concentrado seus esforços nos processos de pensamento e decisões pedagógicas dos universitários relacionados aos componentes da fase interativa do ensino. Ainda mais, estes estudos delimitaram-se a investigar o pensamento pedagógico dos universitários durante programas de formação inicial, centrando-se na análise isolada de apenas um componente do ensino (13), ou na combinação de dois ou mais componentes de ensino (8). Mediante a

busca realizada, não foram encontrados estudos no âmbito da formação inicial a que se propuseram a investigar os componentes de ensino associados às duas fases do pensamento pedagógico dos universitários, nomeadamente o pensamento pré-interativo, pós-interativo e interativo.

Para a investigação dos processos de pensamento e ação de universitários para o ensino da Educação Física e Esportes, os estudos utilizaram predominantemente a abordagem qualitativa dos dados (12), a partir da combinação de instrumentos como entrevistas estruturadas e semiestruturadas, entrevistas formais e informais, grupos focais, observações de aula, diários de campo, diários reflexivos, narrativas autobiográficas e análise documental (planos de ensino e planos de aula). Também foram identificados alguns estudos com uso do método de pesquisa quantitativa (7), mediante a aplicação de formulários de observação, questionários e escalas. Em menor proporção, foram realizadas algumas pesquisas que utilizaram a combinação dos métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa (2), a partir de instrumentos como questionários com questões abertas e fechadas. Assim, com base na análise dos estudos, verifica-se que a abordagem qualitativa associada à combinação de instrumentos e procedimentos de pesquisa fornece subsídio mais consistente para compreender e interpretar a complexidade dos processos de pensamento dos universitários em Educação Física, na fase de construção do seu conhecimento profissional.

Os resultados obtidos nos estudos indicam que as características do pensamento e ação dos universitários parecem convergir com propósitos relativos à aptidão física relacionada à saúde ou habilidades motoras. Em maior proporção, os conteúdos abordados privilegiam os aspectos motores ou técnicos da Educação Física e Esportes. As estratégias estão relacionadas ao uso de tarefas analíticas e/ou globais, acompanhadas de instruções verbais e visuais (demonstração) e *feedbacks* avaliativos e prescritivos, e ainda são adotados procedimentos de gestão mais controlada do ambiente de ensino. As atividades avaliativas são em grande medida realizadas a partir de instrumentos como testes escritos e práticos, além de observações não sistemáticas para avaliar comportamentos e atitudes dos alunos. As reflexões geralmente são realizadas após a aula, sendo direcionadas aos aspectos técnicos do ensino como a gestão, planejamento e atividades. Tais resultados indicam que os universitários possuem o pensamento pedagógico aproximado aos modelos de instrução direta. Em menor proporção, alguns estudos também apresentam uma tendência de aproximação do pensamento e ação pedagógica dos universitários, com

modelos mais alternativos de ensino como a preferência dos universitários por orientações epistemológicas construtivistas e um número expressivo de investigações que apontam para a adoção de estratégias de relações sociais voltadas ao compartilhamento de responsabilidades e protagonismo dos alunos.

Sobre as fontes de conhecimento, os estudos mostram que as experiências enquanto alunos e atletas, adquiridas por meio de fontes diretas de prática, ou experiência de observação de professores/treinadores são fatores intervenientes na construção do pensamento pedagógico dos universitários e na forma como interpretam as suas experiências durante a formação inicial. Complementarmente, esses estudos indicam que as experiências obtidas em programas de formação não têm sido suficientemente significativas para a construção das crenças, conhecimentos sobre o ensino dos universitários, ou ainda, que essas experiências reforçaram suas ideias iniciais. Em menor proporção, estudos destacam a contribuição dos programas de formação para ampliação dos processos de pensamento dos universitários, relativamente a alguns componentes do ensino, assim como a modificação de alguns conceitos prévios, principalmente na incorporação de estratégias de ensino mais ativas.

Os estudos destacam algumas implicações práticas para a formação profissional de professores em Educação Física, nomeadamente: a utilização de procedimentos sistemáticos de reflexão tanto para interpretar as suas experiências prévias, quanto às experiências adquiridas nos programas de formação; promover dinâmicas em ambiente semelhante àquele em que foram obtidas as experiências prévias; o uso de estratégias de ensino ativas durante a formação e; promover debates ou a modelação dos alunos em práticas de ensino com perspectivas alternativas, nomeadamente aquelas consideradas construtivistas. Para futuras investigações sob o ponto de vista desta temática, sugere-se a realização de pesquisas qualitativas, a partir da combinação de instrumentos visando o aprofundamento da descrição sobre a natureza dos pensamentos e ações dos universitários no ensino da Educação Física e Esportes, durante seu percurso formativo. Ainda, indicam que esses aspectos devem ser investigados principalmente a partir de práticas de ensino vivenciadas no cotidiano dos universitários, como no caso do estágio supervisionado. Tendo em vista que os estudos delimitaram-se a investigar alguns elementos do ensino, os pesquisadores também sugerem que os estudos considerem um número maior desses componentes pedagógicos e, de maneira integrada, dentro do âmbito do ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados no estudo, os quais constituíram o caminho de investigação. Para tanto, os pressupostos do paradigma de investigação preconizado, associado aos objetivos delineados para a pesquisa, traduziram-se na escolha das abordagens e técnicas utilizadas na seleção dos participantes e o contexto de investigação, nos instrumentos de coleta de dados, nos procedimentos de coleta de dados, no seu processo de análise, e nos procedimentos de garantia científica do estudo.

3.1 PARADIGMA INVESTIGATIVO

Na busca por um direcionamento epistemológico para condução do presente estudo, adotou-se o paradigma denominado construtivista/interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2008). Um paradigma compreende um conjunto básico de crenças ou princípios que orientam a ação da investigação (GUBA; LINCOLN, 1994). De modo geral, os paradigmas podem ser caracterizados a partir de três dimensões: ontológica, que representa a forma de conceber a realidade ou a natureza a ser conhecida/investigada; epistemológica, que se refere às relações entre o conhecedor e o conhecido (investigador e investigado) e; metodológica relativo à forma como o conhecimento é construído pelo investigador (GUBA; LINCOLN, 1994; ALVES-MAZZOTTI, 1996).

Assim, de acordo com Guba e Lincoln (1994), o paradigma construtivista/interpretativista sugere uma ontologia relativista, partindo-se da premissa que a natureza a ser conhecida é representada por diferentes construções mentais, as quais são baseadas nas experiências pessoais e sociais de quem as formula (investigados). Deste modo, ao entender que a realidade é uma representação subjetiva do sujeito, considera-se que a sua interpretação é possível apenas se houver uma interação social entre investigador e investigado (epistemologia subjetiva). Para tanto, a construção do conhecimento pelo investigador ocorre através de uma metodologia hermenêutica-dialética, buscando, inicialmente, incitar as construções mentais individuais dos sujeitos, para posteriormente confrontá-las dialeticamente e extrair as representações consensuais e significativas entre os sujeitos.

Especificamente no âmbito da educação, utilizou-se o paradigma de investigação denominado “Pensamento e Ação do Professor”. Isso implica considerar os processos que ocorrem na estrutura mental dos

professores durante o ensino, a fim de justificar as características dos aspectos observáveis em sua ação pedagógica (GAGE, 1963; CLARK; PETERSON, 1997; CARTER, 1990). Deste modo, busca-se descrever e interpretar os conteúdos da consciência do professor, sua intencionalidade, suas crenças e seus significados pessoais, a compreensão que o professor tem de sua própria prática e de seu mundo profissional (PERAFÁN, 2002).

3.2 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

O estudo pretendido constitui-se numa pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo. A abordagem qualitativa perspectiva um espaço mais profundo de discussão das relações, representações e intencionalidade que podem clarear o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e ações (MINAYO, 2013). Os estudos descritivos e interpretativos são delineados como aqueles que, além de descrever os fenômenos observados, interpreta-os na perspectiva de aprofundá-los em uma realidade específica, considerando a natureza do contexto e os processos socioculturais envolvidos na construção dos dados (THOMAS; NELSON, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2008). As pesquisas descritivas são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2008). Ainda, pode-se denominar como um estudo de caráter transversal, no qual se realiza um recorte no tempo, para que seja possível realizar a investigação de determinado objeto (VISBAL; IGLESIAS; OSUNA, 2008).

Com relação aos procedimentos técnicos, configura-se como um estudo de casos múltiplos, uma vez que a complexidade de investigação dos processos de pensamento e ação para o ensino dos esportes exige uma apreciação individual e minuciosa do fenômeno. Nesse tipo de estudo é possível descrever e analisar cada caso, de maneira profunda, viabilizando a compreensão de fenômenos sociais complexos a partir da realidade do próprio sujeito investigado, bem como a comparação entre os casos, possibilitando a identificação das semelhanças e diferenças entre eles (YIN, 2012). Neste sentido, o processo de análise a partir dos estudos de casos múltiplos divide-se basicamente em três etapas: 1) recolha dos dados de cada caso; 2) realiza-se a descrição minuciosa e individual dos casos; 3) os resultados mais significativos provenientes de cada caso serão confrontados com os demais (YIN, 2012).

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A seleção dos participantes foi realizada de forma intencional (YIN, 2011) e de acordo com a disponibilidade dos universitários para o estudo. Neste sentido, participaram da pesquisa quatro universitários, em período de estágio supervisionado, pertencentes ao último ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil. Os participantes, do sexo masculino, possuíam de 22 a 36 anos, com média de idade de 26 anos. Foram incluídos, no presente estudo, os universitários que atenderam aos seguintes critérios: 1) Estar regularmente matriculado no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física durante o ano de 2016/2017; 2) Estar cursando a disciplina de estágio obrigatório no ensino fundamental da educação básica; 3) Apresentar como temática norteadora das aulas de estágio, o ensino dos esportes coletivos; 4) Apresentar motivação e disposição para participação voluntária na pesquisa.

Considerando as dificuldades de obter uma quantidade de universitários elegíveis para participar do estudo, verificou-se a necessidade de realizar os procedimentos de coleta de dados em dois semestres distintos e subsequentes do curso de licenciatura em Educação Física, respectivamente em 2016.2 e 2017.1.

3.4 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada com universitários do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública. Especificamente, os universitários foram investigados ao final do curso, durante as suas intervenções no último semestre da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Básica em nível estadual e municipal.

O referido curso foi implementado nesta instituição, através da Portaria n° 470/GR/74, de 07 de outubro de 1974 e reconhecido através do Decreto-lei n°81.759, de 06 de junho de 1978. Com o estabelecimento de novas diretrizes para a formação de professores a partir das Resoluções n° 01/CNE/2002 de 18 de fevereiro de 2002 e 02/CNE/2002 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b) e, especificamente para os cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), mediante a Resolução n° 07/CNE/2004 de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), o curso passou por uma reformulação curricular, que entrou em vigor no primeiro semestre de 2006. Mediante as novas disposições curriculares, o curso de

Licenciatura em Educação Física atualmente concentra 3516 h/a de carga horária obrigatória, distribuídas ao longo de oito semestres.

Os estágios do curso de Licenciatura em Educação Física, nesta instituição, foram regulamentados por meio da Portaria n.º 12/CCEF/2009 (UFSC, 2009), visando atender às demandas do currículo implementado em 2006/1, bem como as disposições das Resoluções n.º 01 e 02/CNE/ 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b). As disciplinas de Estágio Supervisionado I e II são compartilhadas pelo Departamento de Educação Física e Departamento de Metodologia de Ensino (Educação), as quais são ofertadas em dois semestres sequenciais (6ª e 7ª fase do curso). A carga horária de cada disciplina é de 252 h/a, distribuídas em 14 créditos semanais. Para realizar os estágios obrigatórios, o universitário deve estar regularmente matriculado, possuir 2.160 horas/aulas cursadas com aprovação e ter cursado os pré-requisitos necessários.

Considerando-se o contexto investigativo do presente estudo, o art. 6º, §1º, III da normativa dos estágios da instituição, dispõe sobre as atividades do Estágio Supervisionado em Educação Física II:

O Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar II deverá ser realizado na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) e consistirá na atividade de docência: observação da escola e da comunidade; coleta de dados institucionais e da comunidade; acompanhamento de atividades de ensino; análise da realidade escolar e do currículo; elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física na Educação Básica ou Educação Profissional e participação em atividades escolares de caráter geral.

As atividades de estágio referentes à disciplina nível II foram realizadas por cada um dos universitários na mesma escola e, com a mesma turma em que haviam lecionado no nível I e, portanto, a organização do estágio se deu em função da permanência prolongada dos universitários no ambiente de ensino. Deste modo, no nível I ocorreram atividades de observação da escola, a coleta de dados institucionais, o acompanhamento de atividades de ensino desenvolvidas pelo professor regente da turma, a análise da realidade escolar e do currículo, a elaboração de projeto de ensino (com conteúdos programáticos divididos em bimestres letivos) e algumas intervenções e,

no segundo nível, os universitários basicamente prosseguiram nas atividades de planejamento, intervenção e avaliação, bem como na participação em atividades gerais da escola.

As escolas de Educação Básica, consideradas “Campos de Estágio”, possuem convênio com a universidade e ficam localizadas em bairros próximos à instituição. A partir das informações obtidas por meio dos planos de ensino fornecidos pelos universitários, é possível destacar algumas características da conjuntura escolar, bem como da organização das intervenções do estágio. A Escola 1, vinculada à Rede Estadual de Ensino, atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º a 3º ano do Ensino Médio. A Escola 2 possui vínculo com a Rede Municipal de Ensino e atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na Escola 1, atuaram o Universitário 1 (U1), o Universitário 2 (U2) e o Universitário 3 (U3). O U1 lecionou para uma turma de 8º ano, para 23 alunos de 14 a 19 anos de idade; O U2 e U3 ministraram aulas para uma turma de 7º ano, para 25 alunos de 13 a 16 anos. A Escola 2 constituiu-se no campo de intervenção do Universitário 4 (U4), o qual lecionou para uma turma de 6º ano com 31 alunos, na faixa etária de 10 a 13 anos.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, a partir do enquadramento metodológico no qual o estudo se insere, foram utilizados, de maneira sequencial, os seguintes instrumentos para a coleta de informações: o plano de ensino do estágio e planos de aula, as observações das aulas ministradas pelos universitários, uma matriz de entrevista semiestruturada e o procedimento de estimulação de memória. A combinação desses instrumentos, por meio de fontes distintas de recolha dos dados, se fez necessário, para melhor compreensão do objeto de investigação.

3.5.1 Planos de Ensino e Aula

Na coleta de dados, foram recolhidos o plano de ensino do estágio e os planos específicos das aulas observadas dos universitários, na premissa de identificar o pensamento pedagógico dos universitários, principalmente na fase pré-interativa e pós-interativa do ensino, que compreendem a base teórica (orientação conceitual), os propósitos e a avaliação (aprendizagem). As informações que constavam nos

documentos foram utilizadas de modo a auxiliar na condução do procedimento de estimulação de memória.

Tais documentos caracterizam-se por ser de natureza escrita, no qual se refere basicamente a manuscritos que contêm informações, fatos, atos e opiniões. Além disso, o conteúdo disponibilizado foi proveniente de fontes primárias, ou seja, corresponde à fonte original das informações obtidas. Relativamente à temporalidade, o plano de ensino e os planos de aula específicos das aulas observadas foram obtidos antes e durante os acontecimentos, neste caso, das observações. Neste sentido, para o estudo foram utilizados tanto documentos denominados contemporâneos, quanto retrospectivos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

3.5.2 Observação Sistemática

Foram realizadas observações das aulas ministradas pelos universitários para os alunos participantes do estágio supervisionado no Ensino Fundamental da Educação Básica. Nesta direção, buscou-se identificar os componentes pedagógicos apresentados pelos universitários na fase interativa da aula, especialmente relacionados aos conteúdos (tipo e progressão) e estratégias (instrução, tarefas, gestão e relações sociais). As observações das aulas foram utilizadas na pesquisa, com a finalidade de fornecer suporte à condução do procedimento de estimulação de memória.

Para tanto, optou-se pela observação de campo (*in natura*), de caráter não participante, por meio de procedimentos sistemáticos (VIANNA, 2007; GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2010). Relativamente ao contexto, a observação de campo caracteriza-se pela apreciação do fenômeno investigado em seu ambiente real, de modo que o registro das informações é realizado em função processualidade dos acontecimentos, respeitando a característica espontânea e dinâmica do contexto em que ocorrem. Neste caso em específico, a forma de registro das informações durante a observação, ocorreu por meio da filmagem, com uso de recursos de vídeo. Quanto ao papel assumido, a observação não participante ocorre quando não há um envolvimento ativo do pesquisador com o contexto investigativo. Este tipo de observação permite que o pesquisador possua algum tipo de relação com os sujeitos ou o contexto, sem, no entanto, configurar-se como parte do ambiente social. Com relação à estrutura, a observação sistemática consiste em uma técnica que permite ao observador fazer um planejamento estruturado dos aspectos observáveis, no sentido de fornecer maior

precisão e objetividade na recolha das informações. Portanto, para a utilização desta técnica no processo de coleta de dados, é necessário selecionar previamente os aspectos que serão observados, bem como a forma de registro sistemático das informações, a fim de alcançar os objetivos pretendidos.

3.5.3 Entrevista Semiestruturada

Neste estudo, foi elaborada uma matriz analítica de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) a partir de duas dimensões gerais. A primeira delas composta por três categorias ou temas geradores, relacionadas à dimensão biográfica, teve como objetivo identificar aspectos relacionados às características pessoais e experiências dos universitários em contextos formais (escola, universidade, trabalho), não formais e informais (clubes, academias, cursos e workshops, família, amigos, comunidade). A segunda, por sua vez, foi constituída por cinco categorias, relativas à dimensão pedagógica, as quais compreendiam: base teórica (orientação conceitual), propósitos, conteúdos (tipo e progressão), estratégias (instrução, tarefas, gestão e relações sociais) e avaliação (ensino e aprendizagem). O intuito desta segunda parte da entrevista foi de nortear o procedimento de estimulação de memória, na perspectiva de investigar o entendimento pessoal dos participantes acerca dos componentes pedagógicos para o ensino dos esportes coletivos.

A entrevista semiestruturada pode ser caracterizada como aquela que parte de questionamentos básicos, mediante a um roteiro composto por tópicos com formulações flexíveis, que permitam ao sujeito discorrer sobre um determinado tema (MARCONI; LAKATOS, 2010). Este tipo de entrevista fornece maior flexibilidade para que os participantes expressem suas opiniões, idéias, sentimentos e atitudes, de modo a proporcionar ao pesquisador, um conhecimento mais profundo a respeito dos significados atribuídos às suas experiências (SPARKES; SMITH, 2014). Em virtude disso, frequentemente, as entrevistas semiestruturadas são realizadas quando se busca informações a respeito de crenças, sentimentos, valores, atitudes e motivos, acompanhados de fatos e comportamentos sobre um dado assunto.

Na perspectiva de avaliar o nível de adequação da matriz de entrevista semiestruturada, principal instrumento utilizado na recolha dos dados, em relação ao objetivo do estudo, aplicou-se a validação de construção e de conteúdo. Para Gil (2008), a validação de um instrumento pode ser definida como a capacidade de um instrumento

possuir precisão em relação ao fenômeno estudado. A validação de construção foi realizada por meio da formulação dos tópicos norteadores em função do problema do estudo, tendo por referência a literatura especializada. Neste sentido, as categorias do instrumento foram construídas a partir dos componentes do ensino (modelos), respectivamente, base teórica, propósitos, estratégias (tarefas, comunicação, organização e gestão das relações), e avaliação, com respaldo na proposta de Metzler (2000).

A validação de conteúdo ocorreu por meio do método de peritagem, no qual foram solicitados, a três peritos da área, a análise da pertinência e coerência das dimensões, categorias, subcategorias e indicadores em face aos propósitos do estudo. A validação de conteúdo refere-se à análise do conteúdo do instrumento, com objetivo de verificar se os itens propostos são pertinentes ao assunto que se deseja aferir. Nesse tipo de validação, os instrumentos são submetidos à apreciação de peritos, os quais podem sugerir a retirada, acréscimo ou modificação dos itens (POTAKA; COCHRANE, 2004).

Para a validação de conteúdo da entrevista semiestruturada, neste estudo, foram realizados alguns dos procedimentos recomendados por Pereira, Mesquita e Graça (2009). Inicialmente estabeleceu-se um contato prévio com três professores que possuíam título de doutor em Educação Física, por meio de e-mail, convidando-os a participar como peritos da validação do instrumento. Mediante ao aceite, foi agendada uma reunião em local e data mais conveniente para os peritos e, posteriormente, a pesquisadora principal reuniu-se individualmente com cada perito para a apreciação do instrumento elaborado. Após a explanação dos objetivos do estudo e a apresentação da orientação teórica que norteou a construção do instrumento, a análise dos peritos procedeu da seguinte forma:

- a) Realizou-se uma análise global do instrumento e dos componentes estruturais;
- b) Os peritos apreciaram individualmente cada componente do instrumento, a fim de verificar se o conteúdo dos componentes estava coerente com classificação adotada, respectivamente, as dimensões, categorias, subcategorias e indicadores;
- c) Os peritos apreciaram o instrumento individualmente, quanto à coerência entre os componentes da matriz, a fim de verificar se os indicadores correspondem às subcategorias, se estas, por sua vez, correspondem às categorias e se as categorias se enquadram nas dimensões do instrumento;

As sugestões com relação à retirada, acréscimo ou modificação dos itens, decorrentes da análise do instrumento, foram organizadas e sistematizadas em um quadro de pareceres. As principais sugestões realizadas pelos peritos concentraram-se nos seguintes aspectos: acréscimo e/ou agrupamento de informações nas subcategorias e indicadores do instrumento, para maior coerência entre os componentes estruturais da matriz; modificação de conceitos/termos para melhor adequação com a classificação adotada; indicação consensual de retirada do componente “questões norteadoras”, por todos os peritos. As alterações sugeridas (aproximadamente 90%) foram acatadas e, a última versão do instrumento foi enviada via e-mail para os peritos, para apreciação final. Todos os peritos foram favoráveis à validação do instrumento.

3.5.4 Procedimentos de Estimulação de Memória

Os universitários foram submetidos a um procedimento de estimulação de memória, norteado pela dimensão pedagógica da matriz de entrevista semiestruturada anteriormente descrita (APÊNDICE A). Neste procedimento, os universitários foram estimulados a recordar suas ações no período pré-interativo, interativo e pós-interativo e, paralelamente a isto, foram indagados a respeito dos processos de pensamento envolvidos nas suas decisões didáticas. Ainda, foram questionados sobre as fontes de conhecimento relacionadas a cada um dos componentes pedagógicos (base teórica, propósitos, conteúdos, estratégias e avaliação).

Esse tipo de procedimento é geralmente utilizado para obter dados dos processos intelectuais utilizados pelos indivíduos, quando efetuam julgamentos, tomam decisões ou resolvem problemas (JANUÁRIO, 1996). Neste sentido, o procedimento de estimulação de memória auxilia os participantes a relembrar os episódios de ensino, com o objetivo de evocar os processos de pensamento empregados nas suas ações (CLARK; PERTERSON, 1986).

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O estudo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer nº 2.083.301, foi realizado a partir de um conjunto de etapas sequenciais que possibilitaram a obtenção dos dados. Inicialmente, foram contatados pessoalmente a direção do curso (ANEXO A), coordenadoria dos cursos de graduação e Educação Física

(ANEXO B) e coordenação de estágios curriculares do curso de Licenciatura da universidade investigada (APÊNDICE B), com a finalidade de obter autorização para realização do estudo e uma listagem dos universitários regularmente matriculados nas disciplinas de estágio. Em posse da autorização, foi realizado o contato prévio por meio de e-mail e/ou pessoalmente, com os professores responsáveis pelas disciplinas dos estágios obrigatórios no ensino fundamental, para verificar as redes de ensino em que a disciplina de Estágio Supervisionado está vinculada e a possibilidade de realização do estudo com os universitários que cursam a disciplina. Em um momento subsequente, foi realizado o contato com os órgãos responsáveis pela gerência das unidades de ensino estaduais (ANEXO C) e municipais (ANEXO D), em que o estágio está vinculado, a fim de obter autorização para o acompanhamento das aulas dos universitários nestes contextos. Posteriormente, os universitários foram contatados por meio de redes sociais e/ou pessoalmente, a fim de identificar aqueles que se enquadravam aos critérios de inclusão da presente pesquisa. Após a seleção, foi realizado o contato pessoal com a direção das escolas vinculadas às disciplinas de estágios (campo de estágio dos universitários selecionados), na perspectiva de obter autorização para realização da pesquisa na unidade escolar.

Mediante a concordância das partes envolvidas, ocorreu o primeiro encontro individual com os universitários nos seus respectivos campos de estágio. Na oportunidade, os participantes foram informados acerca dos objetivos e procedimentos realizados, dos riscos e benefícios em participar do estudo, além de assegurar seus direitos enquanto participantes, conforme o que dispõe a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Neste momento também foi ressaltado aos participantes, o interesse da pesquisa nas características pessoais de cada universitário, na sua forma pessoal de desenvolver o ensino dos esportes coletivos, para assim, evitar situações de desconforto, pelas quais os universitários pudessem vir a se sentir testados ou avaliados. Em seguida, solicitou-se que fizessem a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), autorizando a sua participação no estudo.

Ainda no primeiro dia de visita ao campo de estágio, foi entregue um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE E) aos alunos que participaram das aulas ministradas pelos estagiários, pelo fato de estarem integrados no contexto em que a pesquisa foi realizada. O contato com os alunos foi realizado em sala de aula, no

horário da disciplina de Educação Física. Adicionalmente, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE F) para os pais e/ou responsáveis destes alunos. Ambos os documentos continham informações acerca objetivos, riscos, benefícios, procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como a garantia dos direitos enquanto participante, em conformidade com o que dispõe a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

No segundo encontro, foi solicitada aos universitários a entrega do plano de ensino do estágio, construídos previamente como tarefa da própria disciplina. Neste sentido, a elaboração do plano de ensino ficou sob a responsabilidade dos universitários, não havendo nenhuma interferência por parte da pesquisadora principal em sua construção. Ainda, no segundo encontro, a pesquisadora acompanhou todas as atividades de ensino dos universitários, na perspectiva de fazer o reconhecimento dos espaços em que ocorriam as aulas, bem como familiarizar-se com os sujeitos do contexto investigativo. No mesmo dia, ao final das atividades, também foram recolhidos os TCLE's assinados pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

O terceiro e/ou quarto encontro consistiu no período de testes das gravações das aulas, no sentido de permitir a familiarização da pesquisadora com o ambiente e os equipamentos, e de modo recíproco, os participantes e demais agentes envolvidos no contexto investigativo, com a presença dos equipamentos e da pesquisadora. Este período de testes, auxiliou a pesquisadora a aguçar seu olhar em relação ao objeto de estudo e ajustar-se aos equipamentos, na tentativa de captar as imagens mais elucidativas para o estudo.

Posteriormente ao período de testes, as três aulas subsequentes, de cada universitário, (totalizando 12 aulas) foram utilizadas como fontes de coletas de dados da pesquisa. Ressalta-se que as observações ocorreram entre a metade e o final do Estágio Supervisionado em Educação Física II, em que os universitários já possuíam experiência de ensino com a turma e envolvimento com a escola de aproximadamente dois semestres letivos.

Para tanto, na fase de preparação das observações, a pesquisadora chegava à instituição aproximadamente trinta minutos antes das aulas, para realizar o ajustamento e testagem dos instrumentos. Inicialmente, a câmera *Sony Handycam DCR-SR47*, utilizada para o registro das imagens, juntamente com um tripé, foram implantados na parte diagonal do ambiente em que foram realizadas as aulas, a uma distância que

possibilitou a visualização absoluta do contexto de ensino. Nas aulas realizadas em ambientes fechados (sala de aula), a pesquisadora ficou posicionada na diagonal traseira, com a câmera em mãos, não havendo a utilização de tripé, em função do espaço reduzido. Após a montagem e testagem da câmera, para assegurar que as intervenções verbais emitidas pelos participantes fossem captadas, utilizou-se como recurso de áudio um gravador *Sony ICD-PX312*, juntamente com um microfone de lapela, acoplado na vestimenta dos participantes.

Durante todas as observações efetuadas, a câmera foi manuseada somente pela pesquisadora principal, com foco específico no comportamento pedagógico dos universitários. Assim, buscou-se direcionar a câmera na direção dos universitários, a fim de observar os conteúdos e estratégias (instrução, tarefas, gestão e relações sociais) mobilizadas durante as aulas. Destaca-se que os conteúdos inerentes aos esportes coletivos ministrados nas aulas foram selecionados pelos próprios universitários, bem como, todos os recursos físicos e materiais necessários para o desenvolvimento das aulas, não havendo interferência por parte da pesquisadora nestas decisões. O tempo médio de duração das aulas observadas foi de 30 minutos, totalizando aproximadamente seis horas de gravação.

Por conseguinte, os universitários foram contatados para efetuar o agendamento da primeira parte da entrevista semiestruturada. Esta etapa ocorreu na própria instituição de ensino, em um local previamente determinado e reservado, para assegurar que não ocorreria nenhum tipo de interferência externa. Na fase de preparação da entrevista, realizou-se a organização e testagem dos instrumentos, que consistiam em um gravador *Sony ICD-PX312*, e um celular de uso pessoal da pesquisadora, para o backup das informações. Antes de iniciar a entrevista, houve a preocupação em garantir que os participantes compreendessem os objetivos e procedimentos específicos desta etapa, e esclarecer suas possíveis dúvidas. Aliado a isso, buscou-se criar um ambiente de confiança para os participantes, tendo em vista que o início das entrevistas, geralmente, é marcado por incertezas, principalmente por parte dos informantes. Assim, foram utilizados alguns procedimentos, como: destacar o caráter não avaliativo do estudo, e a importância dos pensamentos, crenças, percepções e experiências pessoais de cada participante para atingir os objetivos propostos; estabelecer uma comunicação mais coloquial, no sentido de permitir maior aproximação com o investigado e minimizar possíveis desconfortos causados pela impressão de formalidade gerada pelas entrevistas; o gravador foi acionado minutos antes de iniciar as questões

da entrevista propriamente dita, para melhor adaptação dos participantes.

A primeira etapa da entrevista semiestruturada teve como intento obter informações a respeito das experiências prévias dos universitários relacionadas à prática da Educação Física e Esportes, bem como as vivências acadêmicas e docentes em contextos formais (escola, universidade, trabalho), não formais e informais (escolinhas de iniciação, clubes, academia, cursos e workshops, amigos, familiares, comunidade) que foram importantes para a construção dos conhecimentos para o ensino da Educação Física e Esportes. Para alcançar os objetivos desta etapa, foram utilizadas, principalmente, questionamentos de natureza descritiva: “Descreva as suas experiências de prática motora nas aulas de Educação Física e Esportes” e, de natureza explicativa: “Por que você acredita que essas experiências foram importantes?”. O tempo médio de duração da primeira etapa da entrevista foi de 40 minutos, totalizando aproximadamente três horas de gravação.

Ao final da primeira etapa da entrevista foi agendada uma nova data para a realização do procedimento de estimulação de memória. Para tanto, as informações obtidas por meio do plano de ensino e planos de aula, bem como das observações sistemáticas, passaram por uma análise prévia, para identificação dos aspectos que obtiveram um maior número ou tempo de ocorrência durante cada aula, com o intuito de auxiliar na condução da etapa subsequente. A análise prévia dos documentos favoreceu a identificação das intenções dos universitários relativamente à base teórica, propósitos e avaliação. A análise prévia das aulas, por meio de registros de acontecimentos e registros de tempo, possibilitou à pesquisadora optar por uma aula de referência para nortear o procedimento de estimulação de memória, tendo por critério de seleção, a aula que apresentasse um maior número de características ou comportamentos evidenciados no conjunto das três aulas. Complementarmente, as demais aulas serviram como suporte para a aula de referência durante o procedimento, ficando à disposição tanto da pesquisadora, quanto do universitário para solicitar sua reprodução, quando fosse necessário.

A última etapa da coleta de dados também ocorreu na própria instituição de ensino, em uma sala reservada, nas datas e horários previamente agendados, de acordo com a disponibilidade de cada universitário. Na fase de preparação do procedimento de estimulação de memória, foi disponibilizado um monitor de computador, juntamente com dois *notebooks*, para a exibição das imagens referente às três aulas

observadas. As aulas foram exibidas com o auxílio dos programas de reprodução de vídeo e áudio *Windows Média Player* e, caixas de som acopladas nos monitores. Os dados obtidos durante todo o procedimento de estimulação de memória foram captados com um gravador *Sony ICD-PX312*, devidamente posicionado entre a pesquisadora e os participantes do estudo.

Adicionalmente, a gravação também foi realizada por um celular, de uso pessoal da pesquisadora, utilizado nesta etapa como um *backup* das informações, em virtude da ocorrência de algum problema de ordem técnica com o gravador principal. Após a organização e testagem dos recursos de coleta de dados, foram explicitados os objetivos e procedimentos específicos desta etapa, bem como buscou-se sanar as dúvidas que emergiram dos universitários. Nesta etapa, também foram adotados os mesmos procedimentos da entrevista semiestruturada (primeira etapa), visando a criação de um ambiente mais favorável à obtenção das respostas, especialmente porque a estimulação de memória envolve a recordação de fatos retrospectivos e, portanto, necessitava-se que os participantes estivessem confortáveis.

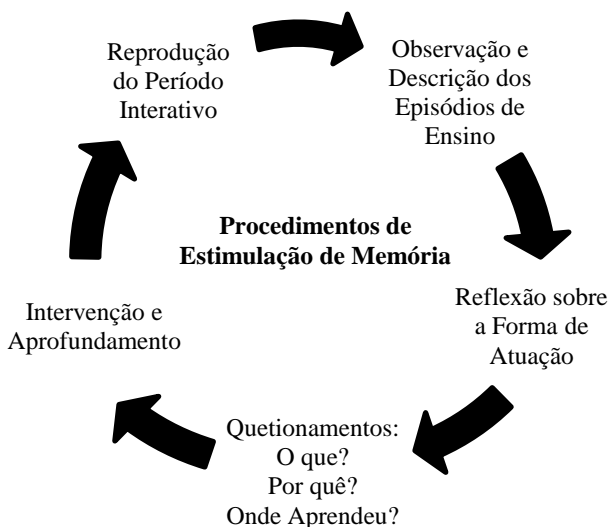
A fase de desenvolvimento da estimulação de memória foi conduzida pela pesquisadora principal do estudo com os universitários, de maneira individual, a partir de um processo interativo de observação-descrição-reflexão pelos primeiros e, intervenção-questionamento-aprofundamento por parte da pesquisadora, conforme ilustrado na Figura 5.

Primeiramente, foram reproduzidos alguns episódios relativos às três aulas ministradas, com ênfase na aula de referência, na perspectiva de lembrar os universitários acerca dos procedimentos pedagógicos adotados nas respectivas aulas; em um segundo momento, foi realizada a reprodução literal da aula de referência e, simultaneamente, solicitou-se aos universitários que descrevessem de forma livre os comportamentos observados, com a finalidade de identificar, em primeira instância, as percepções individuais dos universitários a respeito da sua forma de atuação.

À medida que os universitários discorriam sobre as situações observadas, e quando estas estavam relacionadas aos objetivos do estudo, buscava-se aprofundar suas reflexões, por meio de questionamentos, com o intuito de compreender as justificativas pessoais para sua forma de atuar e, ainda, para identificar as suas fontes de conhecimento. De outro modo, nos momentos em que não havia abordagem por parte dos universitários a respeito de um episódio de aula que estava previamente relacionado aos objetivos do estudo,

direcionava-se suas atenções para aprofundar especificamente tal situação. Além disso, quando suas abordagens relacionavam-se aparentemente a um fato novo, ou que não estava previamente associado aos objetivos do estudo, era fornecido, aos universitários, tempo para explicação. Ressalta-se que as descrições das aulas pelos universitários, bem como as intervenções da pesquisadora foram realizadas respeitando a ordem cronológica em que ocorriam os episódios/situações de ensino, no sentido de preservar a processualidade e contextualidade das ações e da lógica de pensamento dos universitários.

Figura 5 - Procedimentos de Estimulação de Memória.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

No transcorrer da estimulação de memória, os universitários foram questionados a respeito das decisões adotadas no período pré-interativo, pós-interativo e interativo. Especificamente sobre o período pré-interativo, indagou-se sobre a base teórica e os propósitos de ensino almejados. Por conseguinte, os universitários foram questionados a respeito das decisões adotadas no período pós-interativo, correspondente à avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos. Por fim, os participantes foram estimulados a pensar e justificar suas decisões didáticas, a partir da visualização das filmagens do período interativo,

acerca dos conteúdos e estratégias de ensino utilizadas (tarefas, instruções, organização da aula e gestão das relações). Paralelamente às justificativas relativas ao pensamento pré-interativo, pós-interativo e interativo, os universitários foram indagados acerca da natureza ou fonte destes conhecimentos, relacionados aos contextos e situações episódicas de aprendizagem, vivenciadas ao longo da vida. O tempo médio de duração do procedimento de estimulação de memória foi de três horas, totalizando aproximadamente treze horas de áudio.

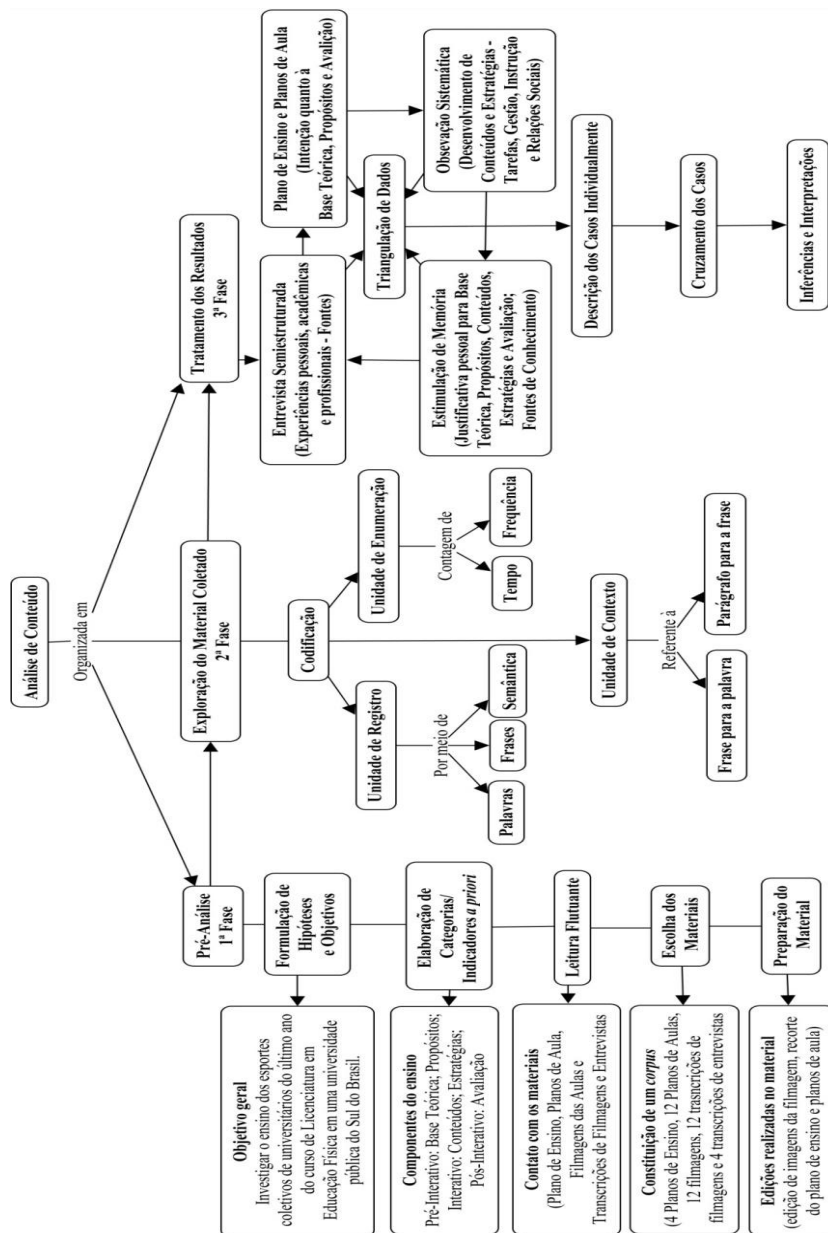
3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram tratados por meio de procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2011), denominada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. No processo analítico, optou-se por uma análise de conteúdo prioritariamente dedutiva, por meio de categorias definidas *a priori*. A abordagem dedutiva é utilizada quando a estrutura da análise é operacionalizada com base em um modelo teórico pré-estabelecido, da qual deriva uma matriz de categorias que se aplicam à classificação de todo o material coletado. Essa forma de análise favorece um olhar mais detalhado do investigador acerca das particularidades dos dados, e possibilita a testagem de categorias, modelos ou hipóteses de pesquisa (BARDIN, 2011; QUEIRÓZ; GRAÇA, 2013, BENITES et al., 2016). O procedimento de análise de conteúdo divide-se em três fases distintas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, conforme ilustrado na Figura 6.

3.7.1 Pré-Análise

A primeira fase, denominada “Pré-Análise”, consiste na seleção dos materiais e a organização das informações contidas no material coletado com o objetivo de torná-las operacionais (BARDIN, 2011). Esta fase compreendeu um conjunto de etapas que envolveram a delimitação de hipóteses e objetivos do estudo e a criação de categorias/indicadores que nortearam as fases seguintes do processo analítico; a leitura flutuante dos materiais coletados (primeiro contato); a seleção dos materiais e informações que constituíram o corpus da análise e; por fim, a realização de edições nos materiais, para torná-los codificáveis.

Figura 6 - Procedimentos de Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

No presente estudo, a fase da pré-análise teve início com a formulação das hipóteses e objetivos para o estudo, que consistiu na base para a definição das categorias/indicadores de análise. Considerando-se os objetivos do estudo e o referencial teórico adotado, organizou-se uma matriz analítica (APÊNDICE A), com categorias e indicadores *a priori* em função dos componentes do ensino (modelo), nomeadamente, base teórica, propósitos, conteúdos, estratégias (instrução, tarefas, organização, gestão das relações) e avaliação (METZLER, 2000), que correspondem às fases pré-interativa, interativa e pós-interativa do modelo de pensamento e ação do professor (CLARK; PETERSON, 1986).

Particularmente, para a análise das estratégias, considerou-se a proposta de Ticó-Camí (2002) para os tipos de tarefas de aprendizagem. Para a análise das condições das tarefas, utilizou-se o modelo de progressão de Rink (1993) e, especificamente para as tarefas globais, o protocolo desenvolvido por Stefanello (1999) e adaptado por Saad (2002; 2012). As intervenções verbais emitidas pelos participantes foram analisadas, considerando-se as categorias sugeridas por Sarmiento (2004), as quais estão indicadas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Categorias de Análise das Estratégias de Ensino - “continua”.

Tipos de Tarefas (TICÓ-CAMÍ, 2002)	Analíticas: Correspondem a um tipo de tarefa onde prevalece a repetição e o isolamento das habilidades motoras do contexto do jogo
	Sintéticas: Correspondem às formas jogadas em situações reduzidas na condição de inferioridade/superioridade/igualdade numérica de jogadores ou coringas, mantendo-se alguns elementos da estrutura do jogo formal.
	Globais: Correspondem ao jogo formal (jogo propriamente dito) ou com alguma modificação, mas sem redução ou modificação significativa em relação às características ao jogo formal.
Condições das Tarefas (RINK, 1993; SAAD, 2002; 2012)	Habilidades Simples sem Oposição: Tarefa sistematizada e não necessariamente relacionada ao jogo, com duração breve e que envolve muitos contatos.
	Combinação de Habilidades sem Oposição: Tarefa com dois ou mais fundamentos, e não necessariamente relacionados ao jogo.
	Estruturas Funcionais do Jogo: Tarefas com situações organizadas do jogo, que envolvem condições de superioridade, igualdade ou inferioridade numérica, ou ainda com a participação de coringas (1x1, 1+1x1, 2x1,...).

Quadro 3 - Categorias de Análise das Estratégias de Ensino - “conclusão”.

Condições das Tarefas (RINK, 1993; SAAD, 2002; 2012)	Jogo Recreativo: Caracterizado como um jogo com fins de recreação, podendo estimular o desenvolvimento dos aspectos táticos em alguns casos.
	Jogo Condicionado: Caracterizado como um jogo com fins de recreação, podendo estimular o desenvolvimento dos aspectos táticos.
	Jogo Reduzido: Refere-se a um tipo de jogo que reduz a complexidade e potencializa contextos situacionais, por meio da modificação dos espaços ou número de jogadores.
	Jogo Formal: Jogo propriamente dito, com elementos e estruturas do jogo, que objetiva simular situações e comportamentos de uma partida convencional.
Instrução e <i>feedbacks</i> (SARMENTO, 2004)	Explicação: Instrução que consiste no uso de informações verbais afirmativas para apresentar as tarefas de aprendizagem aos alunos.
	Demonstração: Instrução que consiste no uso de informações visuais para apresentar as tarefas de aprendizagem aos alunos.
	Questionamento: Instrução que consiste no uso de informações verbais interrogativas sobre as tarefas de aprendizagem aos alunos.
	Feedback Avaliativo: Consiste na emissão de um simples juízo ou apreciação da execução da tarefa sem prestar referência à sua forma.
	Feedback Descritivo: Consiste na descrição da forma como a tarefa foi executada nas tarefas.
	Feedback Prescritivo: Consiste na emissão de informações sobre como deverá/deveria ser executada a tarefa.
	Feedback Interrogativo: Consiste na realização de questionamentos sobre a tarefa executada, estimulando os alunos a refletirem sobre os erros cometidos ou sobre a formas de execução.
	Intervenção de Gestão: Consiste na emissão de intervenções relacionadas à gestão do tempo, alunos, espaço e materiais durante as tarefas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os primeiros materiais manipulados neste processo foram os advindos das fontes documentais, respectivamente, quatro planos de ensino e doze planos das aulas observadas. A partir da leitura dos mesmos, verificou-se alguns indícios sobre a orientação conceitual, os propósitos de ensino e meios de avaliações dos universitários, de modo

a corresponder ao 1º, 2º e 5º objetivos específicos do estudo e, portanto, foram incluídos enquanto material de análise.

Os dados brutos provenientes das filmagens que estavam em formato de áudio e vídeo (12), inicialmente passaram por um processo de sincronização com o uso do programa *Movie Maker*. Posteriormente, os conteúdos de áudio e vídeo foram transcritos para facilitar a codificação das instruções fornecidas pelos universitários, bem como organizou-se um quadro com a rotina de cada aula ministrada pelos universitários, incluindo o tipo de ação desenvolvida (gestão, instrução, tarefa de aprendizagem), o tempo de início e o tempo de duração de cada ação (ex.: APÊNDICE G). Foram identificados por meio das filmagens, aspectos relacionados aos conteúdos e estratégias de ensino que correspondem aos 3º e 4º objetivos específicos do estudo.

Adicionalmente, o áudio das entrevistas semiestruturadas (4) e procedimentos de estimulação de memória (4) também passaram por um processo de transcrição literal dos dados para auxiliar na codificação. Na entrevista semiestruturada, por sua vez, encontrou-se alguns indícios dos contextos de experiências dos universitários, que apontaram pistas sobre as possíveis fontes de conhecimento (6º objetivo específico). Por fim, nas transcrições do procedimento de estimulação de memória, encontraram-se justificativas pessoais e as fontes de conhecimentos contemplando todos os objetivos almejados no estudo. O conteúdo das entrevistas e procedimentos de estimulação de memória, bem como das informações verbais emitidas pelos universitários durante as aulas observadas foram transcritas com o auxílio do programa de edição de textos *Microsoft Office Word* e reprodutor de áudio *Express Scribe Transcription Software*.

3.7.2 Exploração do Material Coletado

A fase de “Exploração do Material Coletado”, perspectiva a realização de operações de codificação em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011). Neste sentido, recorre-se à fragmentação e transformação do conteúdo em unidades de significação (unitarização) visando a classificação (categorização) e a identificação das informações e/ou situações repetidas, assim como, também, as informações divergentes e/ou ausentes. Essa fase compreende: a codificação do texto em unidades de registro, contexto e enumeração (BARDIN, 2011; QUEIRÓZ; GRAÇA, 2013).

A unidade de registro refere-se ao menor segmento do recorte do material, que pode ser representada por uma palavra, frase, ou

semântica, que consiga externar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de investigação. A unidade de contexto é considerada o segmento mais extenso do material, que auxilia na compreensão das unidades de registro. Ela pode ser representada por uma frase para compreender uma palavra, um parágrafo para compreender uma frase. A unidade de enumeração possui a função de quantificar o número de repetições das unidades de registro (BARDIN, 2011; QUEIROZ; GRAÇA, 2013).

No presente estudo, as codificações foram operacionalizadas com o suporte do *software QRS NVivo* (RICHARDS, 1999), versão 11.0. Para tanto, os documentos foram importados para o *software* e, iniciou-se o processo de leitura e recorte dos trechos do material (planos de ensino, planos de aula, transcrições da entrevista semiestruturada e estimulação de memória) e inserção nas categorias pré-estabelecidas (categorização) para cada um dos casos analisados. Após esse processo, evidenciaram-se a frequência de repetição de informações nas mensagens. Especificamente para codificação das ações dos universitários, observadas no período interativo da aula, realizou-se o registro de acontecimentos e registro de duração (SIEDENTOP, 1998), que consistem, respectivamente, na contagem de frequência e tempo das ações. Assim, o registro de acontecimentos foi utilizado para a contagem das instruções emitidas pelos universitários durante as atividades de aprendizagem (*feedbacks*) e o registro de duração para as demais ações pedagógicas como o tempo de exercitação dos conteúdos e tarefas de aprendizagem, tempo de gestão dos alunos, espaços e materiais e a duração da instrução inicial. Mediante a análise das filmagens e as características evidenciadas, urgiram alguns indicadores *à posteriori*, relacionados à identificação de intervenções verbais de clima relacional (consiste na emissão de informações que não estão direcionadas ao conteúdo ou gestão de classe, mas em aspectos sociais ou de relacionamento com os alunos), ou ainda intervenção motivacional (consiste na emissão de informações positivas aos alunos, antes da realização da tarefa ou ação propriamente dita).

3.7.3 Tratamento dos Resultados

A fase denominada “Tratamento dos Resultados”, consistiu na síntese e descrição dos dados, bem como, na elaboração de inferências e interpretações (BARDIN, 2011). Esta fase corresponde à identificação e condensação das informações mais relevantes, provenientes das diferentes fontes (triangulação), culminando nas descrições e

interpretações dos resultados. Para tanto, buscou-se identificar, a partir das categorias, as unidades de significado mais elucidativas dos processos de pensamento dos universitários, e mediante a um processo de triangulação de dados, buscou-se relacionar as intenções pedagógicas dos universitários (planos de ensino e aula) com as ações pedagógicas oriundas das observações, bem como, com as justificativas pessoais para suas ações e intenções (estimulação de memória). Além disso, buscou-se associar os contextos de aprendizagem (entrevista semiestruturada) com as situações de aprendizagem (estimulação de memória). A aglutinação das informações permitiu elaborar a descrição dos resultados para cada caso, visando apresentar as unidades de significado atribuídas pelos sujeitos às categorias do estudo. Por fim, realizou-se o confronto e a interpretação dos resultados, visando uma compreensão mais profunda do conjunto dos casos.

3.8 GARANTIA CIENTÍFICA DO ESTUDO

No processo de construção do presente estudo, foram adotados alguns procedimentos de validade científica, recomendados por Guba (1981), Alves-Mazzotti e Gewandsznadjer (2004), Dezin e Lincoln (2008) e Coutinho (2008), para as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa de investigação. De acordo com os autores, ao desenvolver-se estudos desta natureza, deve-se empregar algumas técnicas, métodos e/ou estratégias durante o desenvolvimento da pesquisa, a fim de assegurar que os critérios de credibilidade (validade interna), transferibilidade (validade externa), fidedignidade/consistência (fiabilidade) e confirmabilidade (objetividade) dos dados sejam efetivadas.

3.8.1 Credibilidade dos dados

O conceito de credibilidade, também denominada de validade interna, validade descritiva e interpretativa ou validade transacional, diz respeito à garantia de que as reconstruções e interpretações, realizadas pelo pesquisador, reproduzam integralmente os fenômenos investigados. Assim, a credibilidade na pesquisa qualitativa pode ser alcançada a partir da interação entre o pesquisador, o pesquisado e a qualidade nos registros, descrições e interpretação dos dados encontrados, de maneira que seja possível apresentar um retrato fidedigno da construção mental da realidade pelos próprios sujeitos da pesquisa. Para tanto, é necessário que a atribuição de valores e significados, pelo pesquisador, esteja em

consonância com as crenças, valores, percepções e sentimentos dos participantes acerca do fenômeno investigado. Na perspectiva de garantir maior credibilidade ao presente estudo, foram adotados alguns procedimentos, recomendados por Guba (1981) e Dezin e Lincoln (2008): acompanhamento prolongado no local de estudo, triangulação de fontes de dados, procedimentos de checagem pelos participantes, procedimentos de checagem interpesquisador e intrapesquisador.

O **acompanhamento prolongado** no local do estudo, ou *prolonged engagement*, consiste no período de tempo em que o investigador fica em contato com o campo de investigação e com os investigados, de modo a ser suficiente para atingir os objetivos almejados. Para o presente estudo, que possui caráter transversal, o acompanhamento foi realizado a partir do contato prévio da pesquisadora com os sujeitos envolvidos e seus respectivos campos de intervenção, numa perspectiva de aproximação e reconhecimento em aproximadamente quatro encontros que antecederam as observações das aulas utilizadas como fontes de dados da pesquisa. Para além da familiarização, também se optou pela exposição dos participantes do estudo (universitários) e seus respectivos alunos à gravação prévia de uma a duas aulas, na tentativa de aumentar a confiança dos participantes e minimizar possíveis desconfortos e enviesamentos causados pela presença da pesquisadora (reatividade), para que as aulas observadas ocorressem mais próximas possíveis da sua dinâmica natural. Ainda, o período em que a pesquisadora permaneceu no contexto de investigação viabilizou a identificação e correção de possíveis interpretações distorcidas nas informações observadas/fornecidas pelos participantes.

A técnica de **triangulação dos dados** corresponde à utilização de uma combinação de duas ou mais fontes de coleta de dados, no sentido de ampliar a compreensão acerca do fenômeno estudado, controlar possíveis vieses e, principalmente, confirmar ou não as constatações encontradas. Nesta direção, a fim de captar os processos de pensamento dos universitários, a triangulação de fontes foi realizada mediante a integração entre o plano de ensino e planos de aulas, observações sistemáticas e procedimento de estimulação de memória acompanhado de entrevista semiestruturada.

Para a validade descritiva e interpretativa dos dados, foram adotados **procedimentos de checagem pelos participantes** ou *member checks*, em que são verificados junto aos investigados se a interpretação do pesquisador corresponde à sua realidade. Neste estudo, relativamente aos aspectos observados *in loco* foi utilizada a própria estimulação de memória, como um momento em que os universitários puderam

visualizar, refletir e confirmar os comportamentos pedagógicos previamente observados e analisados pela pesquisadora. Aliado a isso, as transcrições da entrevista biográfica e estimulação de memória, bem como as descrições e interpretações realizadas pela pesquisadora foram encaminhadas aos participantes da pesquisa, para confirmação da veracidade das informações registradas, bem como dos significados/interpretações dessas informações.

Ainda para a validação descritiva e interpretativa, recorreu-se aos **procedimentos de checagem intrapesquisador**, que corresponde à revisão e verificação das interpretações realizadas no estudo pelo próprio investigador. Isso implica em um constante processo de revisão, no sentido de maximizar a coerência entre a categorização e descrição dos dados obtidos com a realidade dos participantes e o modelo conceitual adotado para interpretar o fenômeno investigado. Neste sentido, a checagem intrapesquisador ocorreu em todas as etapas de construção da pesquisa, a partir de leituras frequentes do texto e autorreflexão do pesquisador.

Especificamente no processo de análise de conteúdo, após uma primeira etapa de categorização dos dados, verificou-se o número de referências (unidades de registro) correspondentes a cada uma das categorias de análise com o auxílio do *software* NVivo 11.0 e realizou-se o registro da contagem em uma planilha do programa *Microsoft Excel*. Após o período de duas semanas, realizou-se novamente a categorização dos dados e registrou-se a contagem de referências contidas em cada categoria. Neste processo, utilizou-se um índice de fidelidade de codificação na análise de conteúdo, recomendado por Tuckwell (1980), que consiste num coeficiente de acordos. Esse coeficiente é determinado a partir do cálculo: Índice de fidelidade = $2M/N1+N2$, em que 2M corresponde ao número de codificações que estão de acordo nos dois momentos e, N1 e N2 refere-se ao número total de codificações realizadas em cada momento (JANUÁRIO, 1996). Nesta direção, obteve-se o índice de aproximadamente 96% de convergência entre as codificações realizadas na primeira e segunda etapa respectivamente, acima do valor mínimo sugerido na literatura, de 70%. Assim, as unidades de registro que se encontravam em comum acordo, foram mantidas nas categorias em que haviam sido previamente classificadas e, aquelas em que ocorreram divergências, foram submetidas a uma terceira etapa de categorização.

A validação descritiva e interpretativa dos dados também foi realizada por meio de **procedimentos de checagem interpesquisadores** (*peer debriefing*), que consiste na apreciação de outros pesquisadores que não participaram ativamente do processo de coleta de dados, mas que

possuem amplo conhecimento sobre a temática de estudo e o modelo conceitual adotado. Assim, solicitou-se a participação de dois investigadores (um doutor e um mestre), principalmente no processo de categorização dos dados. Para a categorização dos dados, o índice de fidelidade de codificação na análise de conteúdo também foi utilizado nesta etapa, com apenas um dos investigadores, onde se obteve o índice de aproximadamente 95% de convergência entre as codificações realizadas pela pesquisadora principal e o investigador (perito), também considerado acima do valor mínimo sugerido na literatura.

3.8.2 Transferibilidade dos dados

A transferibilidade, termo correspondente à validade externa ou generalização naturalística, refere-se à possibilidade de que as informações em um determinado contexto sejam transferidas ou aplicadas em outros contextos de investigação. Tendo em vista que a natureza das pesquisas qualitativas está intimamente vinculada à especificidade, subjetividade dos contextos em que são desenvolvidas, os critérios de transferibilidade podem ser alcançados na medida em que o pesquisador fornece uma descrição densa dos contextos, procedimentos e resultados obtidos. Ou seja, as informações devem ser suficientemente descritivas e detalhadas, no sentido de permitir a avaliação e identificação de possíveis semelhanças com outros contextos no qual se pretende realizar a transferência.

No presente estudo, buscou-se garantir os critérios de transferibilidade por meio do detalhamento de informações sob o ponto de vista teórico, contextual, metodológico e descritivo. Para tanto, realizou-se a descrição e esclarecimento dos aspectos conceituais relacionados ao modelo teórico adotado no estudo, a partir de uma linguagem acessível e compreensível por outros pesquisadores da área. Também foram fornecidas informações acerca do contexto da pesquisa e participantes do estudo, que compreendeu desde os critérios de seleção dos participantes à descrição do ambiente em que os dados foram coletados, para facilitar a comparação com outros estudos. Ainda, optou-se pela descrição exaustiva dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo informações a respeito das características da pesquisa, dos instrumentos utilizados e o processo de validação dos mesmos, além das etapas de preparação e desenvolvimento da coleta e análise dos dados. E, por fim, buscou-se realizar uma descrição e interpretação profunda de cada caso, no intuito de permitir a sua extrapolação para novos contextos de investigação.

3.8.3 Consistência e Confirmabilidade dos Dados

A consistência, também denominada de fiabilidade e/ou fidedignidade, corresponde ao nível de estabilidade e solidez dos procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa, de modo que possam garantir que outros investigadores consigam obter resultados e conclusões semelhantes em outro contexto. Isso implica, conseqüentemente, no alcance de critérios relacionados à confirmabilidade dos dados (neutralidade e/ou objetividade). Em outras palavras, a consistência e confirmabilidade são critérios utilizados para verificar se o processo de pesquisa, conduzida pelo investigador, e os instrumentos utilizados geraram resultados objetivos, a ponto de ser analisados por outros investigadores.

Adotou-se durante todas as etapas do estudo, algumas estratégias para maximizar sua consistência e confirmabilidade: critério de reflexividade, que visa atender sistematicamente ao contexto da construção do conhecimento, especialmente ao efeito causado pelo pesquisador; adequação e readequação da coleta e análise de dados em função das características do contexto e dos sujeitos envolvidos; validação da matriz analítica utilizada na entrevista biográfica e na estimulação de memória por outros pesquisadores, visando garantir maior estabilidade e confiabilidade ao instrumento; utilização do recurso de vídeo para a observação das aulas, no sentido de reduzir as questões relativas à seletividade do pesquisador, além de permitir um exame das imagens, quantas vezes fossem necessárias para a apreensão e interpretação do material.

4 RESULTADOS

Considerando o problema e os objetivos do presente estudo, os resultados foram organizados em quatro subcapítulos, os quais compreenderam a descrição dos pensamentos e ações de cada universitário (Pré-interativo, Pós-Interativo e Interativo) envolvido na mobilização de componentes de ensino como a base teórica, propósitos, avaliação (ensino e aprendizagem), conteúdos e estratégias (instrução, gestão, tarefas e clima relacional). Além disso, também foram elencadas as fontes de conhecimento dos universitários para cada componente de ensino.

4.1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTO DE U1

O Universitário 1 (U1), jovem de 22 anos, obteve as primeiras experiências de prática pessoal no esporte, antes de ingressar na escola, na prática de surfe em uma praia da região onde reside. Assim, aos seis anos de idade, aprendeu a surfar com seu pai, praticante do esporte e, posteriormente passou a frequentar uma escola de iniciação de surfe. Nas aulas de Educação Física escolar, U1 obteve contato com outras modalidades esportivas como voleibol e futsal, além da vivência de jogos tradicionais, como pega-pega, pega-bandeira, queimada, entre outras. Suas primeiras experiências de prática no futsal o estimularam a ingressar em uma escola de iniciação esportiva da modalidade, aos 11 anos de idade. Devido ao seu desempenho, U1 passou a compor a equipe de futsal da cidade onde reside, percebendo bolsa de estudos da escola particular em que estudava. Durante os três anos em que permaneceu no time, que coincide com a etapa do Ensino Médio, também participou de campeonatos a nível municipal, regional e estadual.

A experiência de prática pessoal no esporte, durante a infância e adolescência, influenciou – o a ingressar no curso de Educação Física. Especificamente, a opção pelo curso de Licenciatura foi motivada por uma crença prévia de que o campo de atuação profissional do professor licenciado possuía maior abrangência e, abarcava algumas áreas de atuação do bacharelado. Complementarmente, no ano em que U1 prestou o vestibular, o índice de candidatos/vaga do curso de licenciatura estava relativamente menor do que o bacharelado, o que também contribuiu para sua opção pelo curso de licenciatura.

Para U1, as primeiras experiências de prática pessoal no ensino foram obtidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo ele, essas experiências obtidas no Programa foram importantes porque promoveram a construção de uma compreensão sobre o papel de professor e, exigiram um nível de engajamento do universitário, especialmente na preparação teórica para exercer as tarefas de ensino. Para ele, a disciplina de Estágio Supervisionado, ao final do curso, também proporcionou experiências “complementares” àquelas anteriormente vivenciadas no PIBID.

4.1.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U1

A Orientação Conceitual (Base Teórica) de U1

A análise prévia do plano de ensino de estágio de U1 permitiu identificar sua opção pela orientação conceitual baseada na proposta Crítico-Superadora, contemplada na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, organizada pelo Coletivo de Autores. Quando indagado a respeito da sua base teórica, ele mencionou a utilização desta proposta para fundamentar o planejamento do estágio, orientado por alguns “professores do PIBID e do Estágio Supervisionado”. Contudo, para a condução da aula propriamente dita, o universitário ressaltou que se utilizava das suas próprias experiências de observação dos professores da escola e treinadores de futsal, constatado no depoimento abaixo:

Então, a minha experiência sempre foi com os professores do PIBID e do estágio, então eles sempre se basearam pelo coletivo de autores. E a gente estudava mais voltado pra isso. [...] Mas muito vai da minha experiência de vida, eu acho que isso influenciou mais. Lógico que tem uma linha que tu segue que é uma metodologia que os autores indicam, mas para conduzir a aula, foi mais pelo modo que eu olhava os professores que eu gostava e usava aquilo como um espelho pra mim (U1).

Os Propósitos de Ensino de U1

No plano de ensino de estágio de U1 foram identificados objetivos gerais voltados ao domínio de conteúdos teóricos e práticos do futsal e o desenvolvimento de aspectos relacionados aos valores humanos. Para as aulas observadas foram previstos objetivos específicos ligados à aprendizagem de habilidades fundamentais do esporte. No seu entendimento, esses objetivos foram priorizados para que os alunos, inicialmente se apropriassem das “habilidades motoras” e desenvolvessem o “respeito”, “interação”, “coletividade” por meio do esporte para posteriormente, transferi-los e aplicá-los em outros contextos da vida pessoal. Especificamente para os aspectos procedimentais do esporte, argumentou que o objetivo era que, ao final do bimestre, os alunos tivessem capacidade de desempenhar as ações motoras do futsal de maneira “automática”, ou seja, sem dispendir esforço consciente para a execução dos movimentos previamente aprendidos. Conforme verificado nos seus próprios termos:

Era chegar no final da modalidade e eu conseguir perceber que eles tivessem entendido alguma coisa. No começo do bimestre eles não sabiam o que era uma manchete, chega no final do ano já virou uma coisa automática para eles. Da mesma forma no futsal e em todas as modalidades. [...] Tem muitos objetivos ali, interação entre os alunos, fazer com que eles tenham um melhor convívio entre eles, respeitar um ao outro. É importante eles saberem que pra vida inteira eles vão estar participando de um joguinho de futebol e querendo ou não é uma coisa que eles levam para a vida deles (U1).

O entendimento atual de U1, a respeito dos propósitos, foi obtido no contexto universitário. Especificamente, os propósitos perseguidos por ele foram pensados a partir da própria “experiência” de prática pessoal de ensino no “Estágio Supervisionado”. Assim, U1 argumentou que foram nas experiências diretas nas aulas de futsal com os alunos da turma que construiu seus próprios direcionamentos para o ensino, conforme se verifica a seguir: “Esses objetivos são meus, né? Sobre objetivo nunca ninguém me falou nada, acho que objetivo cada um cria o seu. Foi eu que pensei nisso com base na minha experiência mesmo com essa turma no estágio”.

4.1.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U1

As Avaliações de U1

No tocante à componente avaliação da aprendizagem, U1 acredita que consegue identificar a aprendizagem dos alunos, quando estes demonstram capacidade de executar os movimentos “sem pensar”, ou seja, desprovidos de um esforço consciente para desempenhá-los. Na percepção dele: “[...] a gente foi ensinando, a partir do momento que a gente olhou para eles e eles estavam fazendo a prática sem pensar, já é uma coisa que eles agiam assim por instinto, daí a gente percebia que eles tinham aprendido realmente”.

A principal fonte para a concepção de avaliação de U1 foram as experiências no contexto universitário. Especificamente, as “experiências” pessoais de prática de ensino obtidas em uma gincana promovida durante as aulas do “estágio supervisionado”, permitiram que ele pudesse perceber que os alunos alcançaram a aprendizagem do voleibol, quando apresentaram domínio dos gestuais técnicos da modalidade. De acordo com o universitário: “Eu só consegui ter essa visão depois que eu fui professor. Eu aprendi com a minha experiência. [...] Daí teve a gincana lá que teve vôlei no estágio e a gente viu que ele fizeram certinho, daí ali que tu vê que realmente aprenderam, que foi significativo.”

Quanto aos meios de avaliação, a análise do plano de ensino de estágio permitiu verificar que U1 utilizou-se da observação informal, de provas escritas e práticas, além da avaliação da participação dos alunos. Com relação à observação informal, ele acredita que é um procedimento que permite perceber a evolução da aprendizagem motora dos alunos a cada aula: “Acho que a observação ela é inevitável, é impossível tu dar uma aula e não observar a evolução dos alunos. É uma coisa muito nítida”.

A respeito da prova teórica, U1 compreende que pode ser utilizada como uma estratégia para apreender a “atenção” dos alunos nas aulas, tendo em vista que quando estes estão cientes de que haverá uma avaliação ao final do bimestre, eles passam a prestar mais atenção nas aulas. Ainda argumenta que a opção pela prova teórica De acordo com U1: “Quando o aluno ele sabe que vai ter prova, ele presta atenção. Então eu acho que era mais pra atrair a atenção deles”.

Relativamente à prova prática, U1 argumentou que ela foi realizada em função de uma orientação da professora supervisora do estágio. Contudo, acredita que este meio de avaliação não deve ser

utilizado, pois remete à ideia de que os alunos devem apresentar obrigatoriamente o domínio dos gestuais técnicos do futsal ao final do bimestre, conforme o seu relato: “Não foi uma coisa que a gente escolheu [...] ela queria que a gente fizesse uma avaliação prática. Eu era um pouco contra assim, eu acho que a avaliação prática fica meio, tens que saber fazer isso”.

A avaliação da participação dos alunos foi utilizada com o intuito de verificar o nível “disposição” dos alunos para as aulas. O universitário acredita que este pode ser um dos meios de avaliação, pois afere somente o engajamento dos alunos, mesmo que estes não possuam domínio sobre como executar os conteúdos do esporte: “Era mais pelo que o aluno estava disposto a fazer, sabe? Ah, ela não sabe fazer aquilo, mas ela está disposta a fazer”.

De modo geral, a opção de U1 em relação aos meios de avaliação foi influenciada pelas experiências de prática pessoal no contexto escolar. O entendimento de que a avaliação deve ser realizada por meio de provas, foram motivadas pelas experiências enquanto aluno, em “disciplinas curriculares”, com exceção da Educação Física. E por sua vez, a avaliação da participação dos alunos foi inspirada no modo como todos os professores nas “aulas de Educação Física” avaliavam U1, durante toda a sua trajetória escolar, como se verifica no excerto a seguir:

Não pensava assim, vou observar. Era uma coisa que ia acontecendo. Eu aprendi com a minha experiência no PIBID. [...] A prova teórica eu não tive nenhuma vivência antes na Educação Física, mas tive com outras matérias. [...] Foi na escola. Em todas as aulas de Educação Física que eu fiz até o terceiro, foi nota de participação (U1).

Ao ser indagado sobre a avaliação do seu próprio ensino, U1 acredita que a reflexão sobre os aspectos relacionados aos “problemas” de gestão, durante as aulas, eram particularmente importantes para determinar o alcance dos objetivos e, conseqüentemente, o êxito no ensino. Conforme expresso na passagem a seguir: “E era importante quando dava certo, quando eu via o resultado. Não pelos alunos, mas se a aula fluíu bem, eu acredito que fui pelo caminho certo. Quando não tive maiores problemas, atingi o objetivo que eu queria, sabe?”.

Relativamente às fontes sobre a avaliação do ensino, U1 reconheceu que a experiência e a “orientação da professora supervisora”

durante o estágio foi importante para redirecionar sua forma de ensinar. O universitário destacou que tanto as orientações da professora, quanto as próprias reflexões ocorriam de forma retrospectiva, ou seja, após o término da aula, ou, antes de iniciar a aula subsequente, onde se pensavam sobre novas possibilidades para o ensino: “Era importante a avaliação da professora do estágio, né? Que ela via de fora com outro olhar, dava *feedback* pra mim. [...] Também era depois, mas às vezes ela chegava no início da aula e já dava uns toques assim: - tenta fazer dessa forma”.

4.1.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U1

Os Conteúdos de Ensino U1

Ao longo das aulas observadas de U1, verificou-se a priorização de conteúdos relacionados à dimensão técnica do futsal, especificamente o passe, condução, finta e drible. A ênfase no ensino da técnica é justificada, pela necessidade de se obter o controle e precisão das habilidades motoras específicas da modalidade (“eficiência”) como princípio fundamental para um melhor entendimento e desempenho no jogo de futsal. No entendimento do universitário, o alcance do domínio dos fundamentos durante a aula, pode fornecer uma “noção melhor do esporte”, conforme o excerto a seguir:

Porque eu acho que fazendo a técnica correta, em todos os esportes é assim né, acaba sendo mais eficiente. Eficiente no sentido de, por exemplo, se tu vai dar um passe, tu vai dar uma técnica mais certa. [...] Ela começa a disciplina não sabendo nada sobre futsal. Daqui a pouco como ela vai praticando ela vai ver: - ah, dominando assim é melhor. No dia em que ela for fazer a prática ela vai ter uma noção melhor do esporte (U1).

Em uma das aulas observadas, o universitário desenvolveu aspectos relativos à marcação individual, compreendida como um conteúdo inerente à tática do futsal. Apesar de reconhecer que a tática pode ser desenvolvida a partir de jogos recreativos, o que poderia favorecer a sua inclusão nas aulas de Educação Física, na compreensão de U1, o conceito de tática está mais relacionado à organização estratégica de uma equipe para vencer o jogo, o que implica no desenvolvimento tanto de aspectos como a organização coletiva dos

jogadores, quanto de processos individuais cognitivos como a antecipação, percepção e tomada de decisão (“inteligência tática”). Devido à “complexidade” dos aspectos envolvidos na dimensão tática do esporte, acredita que o fator “tempo” é determinante no processo de aprendizagem e, ainda acrescenta que o tempo pedagógico de um bimestre destinado às aulas de futsal na Educação Física escolar, não é hábil para o desenvolvimento efetivo de conteúdos relativos à tática. Portanto, argumenta que o conteúdo tático foi desenvolvido apenas nesta aula, pelo avanço do planejamento do estágio, mas reforça, que “não deve ser ensinado” nas aulas de Educação Física escolar, incumbindo às escolas de iniciação e treinamento esportivo, o cumprimento dessa tarefa. De acordo com U1:

A tática pra mim é uma forma que tem de organizar o teu time para ele ter uma eficiência e ganhar do outro. Meio que pra competição assim. Por exemplo, num jogo lúdico é importante a tática, mas acho que não faz tanto, não tem aquele valor. A tática é uma coisa que um detalhezinho é muito importante, muito complexo, tem que ter muito treinamento só em cima daquilo dali, sabe? [...] Porque a tática é uma mistura de tomada de decisão, de inteligência, tem muitas coisas envolvidas. Eu acho que precisa de bastante tempo, que seria importante para a evolução como um time. Mas eu acho que em aula de Educação Física não entra tática, pelo menos no meu ponto de vista (U1).

No conjunto das aulas observadas, verificou-se que U1 estabeleceu uma sequência de conteúdos, iniciando pelo passe, seguido da condução, finta, drible e por fim, a marcação. A intenção foi de organizar os conteúdos pelo seu nível de “complexidade”, e em função da “ordem” de ocorrência dos aspectos técnico-táticos no jogo de futsal. Para tanto, o universitário acredita que a progressão de conteúdos, deve partir de um nível mais elementar (passe), também considerado o conteúdo com maior grau de importância para a iniciação ao esporte, até alcançar um nível de maior complexidade (marcação) e, por fim, contemplar todos os elementos presentes no jogo de futsal. No seu entendimento, a opção por esta progressão de conteúdos foi condicionada pela própria organização do jogo, em que é necessário

desenvolver aspectos técnicos como o passe, condução e drible para que seja possível avançar até o gol para em um segundo momento, finalizar.

[...] Organizei nessa sequência vamos dizer, do mais básico ao mais difícil. Por exemplo, o passe é o mais importante do futsal e ao mesmo tempo é o mais básico de se aprender. [...] O passe é o mais básico pra mim e a marcação é mais complexa e por isso deixei para depois. [...] Ou seja, quando tu vai participar do jogo o que acontece, tu recebe a bola, ou seja, tu tens que dominar, dai a gente trabalhou domínio. Depois que tu domina, tu passa, ou tu pode chutar para o gol também, mas dai a gente entrou nessa ordem ai, ou tu passa ou tu dribla pra depois chegar lá na frente e finalizar. Dai a gente usou mais ou menos essa ordem, meio que do jogo (U1).

Relativamente à seleção e organização de conteúdos técnicos, U1 acredita que este entendimento provém de suas experiências de prática esportiva, particularmente dos “treinos de futsal”. U1 descreve que foi identificando sua evolução na modalidade, na medida em que conseguia executar as habilidades técnicas, com nível de precisão aproximado aos critérios de referência, previamente ensinados pelo treinador. Para o universitário, a aprendizagem dos gestos técnicos ocorreu quando passou a desempenhá-los, sem que houvesse a necessidade de dispender um esforço consciente para atingir tais objetivos. A sequência de ensino, também foi estabelecida em função dos conteúdos que eram abordados durante o treinamento. Segundo o relato de U1:

A parte técnica veio exclusivamente dos meus treinos, né? Nos meus treinos eu fui vendo a importância, ou a diferença de tu ir aprendendo a técnica certa, no caso da eficiência. Igual eu falei antes, lógico, cada um tem sua forma de fazer. Mas se o professor te ensina de uma forma que é mais eficaz, e tu vê realmente que aquilo é mais eficaz já é uma evolução pra ti. [...] É uma coisa que vai automatizando, tu nem percebe quando tu aprende, sabe? Quanto tu vê já aprendeu, já está em outra coisa [...] Porque o treinador, ele trabalhava bem dizer tudo ao mesmo tempo assim, passe, domínio, condução (U1).

As Estratégias de Ensino de U1

A observação sistemática das aulas permitiu constatar a prioridade de U1 em relação ao uso de estratégias de instrução verbal (explicação) e visual (demonstração) na apresentação das tarefas de aprendizagem aos alunos. Segundo ele, a opção por essas estratégias de instrução é justificada para representar a tarefa, considerando o nível de “complexidade” das atividades e, principalmente pelas “experiências anteriores dos alunos” na prática das atividades propostas. No seu entendimento, as atividades com maior nível de complexidade, demandam a apresentação de uma imagem representativa da tarefa a realizar e, do mesmo modo, os “alunos que não possuem experiência prévia” com a atividade, necessitam visualizar as características do movimento ou da tarefa a ser desempenhada. Por sua vez, ele indica que as atividades, previamente conhecidas pelos alunos, devem ser introduzidas apenas com o fornecimento de informações verbais a respeito da habilidade ou situação a ser realizada, conforme se verifica na sua fala:

Eu acho que o importante é eles entenderem o que tem que fazer. O método de explicar ou demonstrar vai depender da turma que tu tem e, qual a atividade que tu tá fazendo. [...] Eu acho que quando a atividade é muito complexa, a gente tem que demonstrar [...] E tem outros que já participaram de alguma escolinha e já sabem como funciona aquilo ali. Pra esses, se eu só falar eles já vão entender. Mas a maioria das pessoas eu vou falar: - passa pelos cones! E eles não vão entender que tem que passar por dentro de um, sair pelo outro (U1).

O entendimento de U1 a respeito da utilização das estratégias de explicação e demonstração é resultado das experiências de prática no contexto da Educação Física escolar, bem como no treinamento esportivo. Especificamente, a aprendizagem para o uso da explicação, foi obtida nas aulas de Educação Física escolar, a partir da observação das professoras do Ensino Fundamental, que frequentemente recorriam às informações verbais para apresentação das tarefas de aprendizagem. De acordo com o universitário, isso ocorria porque os alunos já estavam habituados com a rotina de atividades desenvolvidas pelas professoras,

e, portanto, não havia necessidade de apresentar informações visuais sobre a tarefa a desempenhar.

Relativamente à estratégia de demonstração, U1 acredita que a aprendizagem ocorreu a partir observação do seu “treinador” durante os treinos de futsal. Ele se recorda que o treinador costumava empregar modelos de referência visual (demonstração) para introduzir tarefas de elevada complexidade, no sentido de auxiliar os atletas na apreensão de novas informações a respeito do seu comportamento na execução das tarefas propostas. Nos seus próprios termos:

Foi por experiência também assim. Nas minhas aulas de Educação Física no caso. Era mais explicação, até porque elas não vinham com atividades muito diferentes para a gente, a gente já sabia bem dizer o que ia ter na aula, não precisava explicar muito. Ela falava: - é isso e deu! No caso da demonstração, foi em treinos de futsal que eu tinha às vezes, como era uma jogada ensaiada, o treinador pedia para todo mundo ver como é que era para a gente assimilar. Eu vi que como era mais complexo, era mais importante fazer assim (U1).

A respeito da instrução verbal fornecida durante as atividades, foi identificada a predominância de intervenções verbais de gestão e *feedbacks* prescritivos e descritivos. Neste sentido, U1 acredita que a intervenção verbal de gestão foi utilizada em função das características comportamentais evidenciadas nos alunos da turma. O universitário julga que esta estratégia é necessária para “alertar” os alunos sobre o seu comportamento, quando estes passam a dificultar o encaminhamento das atividades, além de manter um ambiente controlado e “organizado” durante o desenvolvimento da aula, conforme a passagem a seguir: “Alerta eu acho. Pra eles saberem que eu não quero que façam aquilo que vai atrapalhar na aula, ou que não vai ajudar na aula. Mais para organizar”.

O uso de *feedbacks* descritivos durante as atividades é justificado por U1, como uma forma de estimular os alunos a “refletirem” sobre o que estão a fazer. De acordo com o universitário, o fornecimento de informações descritivas durante a execução das atividades, pode incitar o aluno a um “nível de consciência” sobre o comportamento desempenhado. Nos termos de U1: “Eu acho que ele acaba refletindo

sobre o que ele está fazendo. Muitas vezes ele não percebe. O *feedback* é mais nesse sentido, para que ele pense no que ele está fazendo”.

Referente aos *feedbacks* pedagógicos prescritivos, o universitário possui a convicção de que devem ser utilizados como uma importante estratégia para “corrigir e direcionar” os alunos a melhorar sua forma de execução. U1 ressalta que apenas as informações descritivas e avaliativas podem não ser suficientes para a modificação dos padrões de comportamento dos alunos nas atividades propostas, suscitando, assim, o uso de orientações que favoreçam ao aluno a identificação das ações e decisões consideradas mais adequadas para determinadas situações e/ou tarefas e, a compreensão a respeito das justificativas para desempenhá-las. Essa percepção é representada no trecho a seguir:

Porque se ele atender ao que eu falei de ir com a bola dominada pela experiência que eu tenho é um modo mais eficiente e vai ver que ele vai ter mais domínio sobre a bola, né? Eu estou dando uma dica para ele. Porque se eu só descrever para ele, ele talvez iria continuar fazendo aquilo. [...] Não adianta chegar e falar somente: - Não chuta a bola. E sim: - Não chuta a bola, passa porque tem um cara melhor posicionado. Ele tem que saber porque ele não tem que chutar a bola (U1).

A ênfase nas intervenções verbais de gestão e *feedbacks* descritivos e prescritivos, devem-se principalmente às experiências prévias de prática enquanto aluno e/ou atleta. Especificamente a aprendizagem sobre os *feedbacks* prescritivos, descritivos e as intervenções verbais de gestão, foi obtida em função das orientações verbais recebidas de seus “professores e treinadores”. Conforme verifica-se no relato de U1, a seguir:

Todos os professores e treinadores que eu tive chamavam a atenção, pediam para começar, para parar o jogo. Acho que isso é em tudo, não só na aula de Educação Física. [...] O treinador quando eu treinava futsal ele dava *feedback*, ah: - não faz assim. Puxava pela camisa e dizia: - ah, não corre para esse lado, corre para aquele dali (U1).

Relativo às estratégias de gestão, ao longo das aulas observadas verificou-se que U1 organizava os alunos para as atividades de

aprendizagem de modo individual e em colunas e, em outros momentos, em grupos e sem uma formação específica. Para ele, a formação individual e em colunas é justificada pelo fato de que essa organização proporciona melhores condições para que o aluno possua maior tempo em contato com o implemento do jogo, a fim de favorecer a sua “adaptação” às possibilidades de espaço e tempo com a bola. Assim, argumenta que o contato simultâneo entre duas pessoas com o implemento poderia prejudicar o alcance de um domínio do movimento (condução de bola). Nos termos de U1: “Essa no caso já entra numa atividade mecanizada, pra eles irem tendo vivência com a bola ali, adaptação. Não daria de fazer com duas pessoas. Porque a condução tu tens que estar com a bola colada no teu pé, no caso em duas pessoas uma ficaria sem a bola”.

O universitário também destaca a importância da gestão de atividades em grupos para haver maior “interação” e “inclusão” de todos os alunos durante as atividades, além de favorecer uma “organização estratégica coletiva”, elaborada pelos próprios alunos, para alcançar o êxito nas tarefas de aprendizagem. Com relação aos alunos não se encontrarem dispostos a partir de uma formação específica, ele ressalta que essa opção foi determinada em função da própria “característica do jogo de futsal”, que diferentemente de outros esportes, os jogadores possuem maior “liberdade” dentro de quadra e assumem diferentes posições durante o jogo. Esse entendimento é verificado no trecho a seguir:

Como é um esporte coletivo, é importante ter essa interação entre eles assim, é importante eles saberem também se organizar tipo: - ah, tu ataca e eu defendo. Era dois grupos até pra não excluir o aluno [...] Até porque o futsal ele tá sempre em movimento né? Tu não tens uma posição definida. E no caso do futsal isso acontece toda hora, eles são livres em quadra, sabe? Então não tem uma formação específica (U1).

A aprendizagem de U1 com relação à gestão dos alunos ocorreu em função das experiências obtidas no contexto da “Educação Física escolar” e “na escolinha de futsal”. A respeito da disposição em colunas e individual, o universitário aprendeu nas experiências de prática motora, na escola de iniciação de futsal. Particularmente sobre a gestão dos alunos em grupos, ele indica que aprendeu nas experiências de prática motora proporcionadas pelas professoras de Educação Física

escolar. Neste sentido, o universitário acredita que, em particular, os seus professores de Educação Física optavam por este tipo de organização, com o intuito de fomentar a inclusão dos alunos nas atividades. Conforme se verifica no relato de U1:

Então isso foi quando eu era iniciante no futsal [...]. Nessa escolinha até os meus treze eu já fazia assim. Provavelmente, pelo meu professor ser mais velho e ter passado por isso também ele usava essas atividades assim como forma de nos ensinar. [...] O grupo também. Nas aulas de Educação Física e nos meus treinos no caso. Acho que todos os professores de Educação Física focam em não excluir nenhum aluno (U1).

Na rotina de aula de U1, observou-se a preocupação do universitário em manter a organização dos materiais sob sua responsabilidade, especialmente antes e depois das atividades propostas. Para ele, essa forma de gestão dos materiais tem como intuito garantir maior “atenção” dos alunos, uma vez que são facilmente distraídos, quando estão em posse dos materiais. Segundo o relato do universitário, ele costumava concentrar os materiais em um local sob a sua supervisão, principalmente nos momentos em que fornecia instruções a respeito das atividades de aprendizagem aos alunos. De outro modo, o universitário acredita que essa forma de gestão também proporciona a “organização” dos alunos, uma vez que viabilizar os materiais, antes da execução das atividades, pode dificultar o controle dos alunos, prejudicando o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem. Conforme se verifica no excerto a seguir:

No caso quando eu segurava a bola eu conseguia que eles ficassem olhando para mim, parece que eu tinha mais atenção e não tinha um motivo de eles correrem pela quadra, sem a bola no caso. [...] Mas o modo que eu utilizaria era esse: levaria o material todo reunido para explicar a atividade e depois liberar. Porque eu acho que se liberar o material vai ficando tudo bagunçado e daí não dá (U1).

As experiências obtidas nas aulas de Educação Física escolar e, posteriormente nas aulas ministradas durante o estágio supervisionado

parecem ter influenciado U1 a optar por assumir maior responsabilidade pela gestão de materiais. Especificamente, a experiência pessoal com a forma de gestão utilizada pela “professora de Educação Física” na manipulação dos materiais durante as aulas, propiciaram a U1, uma perspectiva de maior controle e responsabilidade na gestão dos equipamentos. Nas palavras dele: “Eu não tenho uma lembrança fixa, mas pelo que eu lembro, as minhas aulas de Educação Física eram assim também. A professora vinha com o saco de materiais, explicava a atividade e depois ela dava o material”.

No que concerne à gestão dos espaços, identificou-se que as atividades de aprendizagem ocorreram no espaço externo (quadra poliesportiva) em todas as aulas observadas. U1 entende que os conteúdos práticos devem ser desenvolvidos na quadra, devido a sua adequação ao ensino deste conteúdo, uma vez que possui uma “estrutura apropriada” para a prática da modalidade, contendo as linhas demarcatórias, e equipamentos fixos (trave), além de ser um “local mais seguro”, ou seja, distante de outros espaços e equipamentos que possam vir a ser danificados, conforme se verifica no seu relato:

Eu acho que como a gente tá querendo passar o futsal e a gente tem uma quadra de futsal é mais fácil né? De tu passar a atividade. Tem todas as marcações da quadra, o gol. Tendo uma quadra ali disponível, eu não entendo porque não usar um espaço que está apto àquela prática. [...] Mas aula prática tinha que ser na quadra ou naquele espaço ali, até para não quebrarem nada (U1).

Com relação às fontes de conhecimento, evidencia-se na fala de U1, que a escolha da quadra como espaço principal utilizado nas aulas de futsal é produto das experiências obtidas na “Educação Física escolar”. Desde a infância, a quadra poliesportiva da escola era utilizada como espaço para as aulas de Educação Física, de modo que a percebe como o espaço convencional para ministrar os conteúdos dessa disciplina, conforme se verifica na passagem a seguir:

Acho que isso vem da experiência, porque as minhas aulas de Educação Física sempre eram na quadra [...]. Acho que quando tu é pequeno e já vai se acostumando com isso acho que já vira uma coisa normal. Todos os meus professores de Educação Física usaram a quadra, tipo eu nunca

tive prática assim em outro lugar. Daí pra mim, já é meio que o óbvio ir para a quadra (U1).

Considerando-se a estrutura da tarefa, U1 priorizou o uso de exercícios analíticos com ênfase no desenvolvimento isolado dos fundamentos técnicos, ou seja, sem a interação com companheiros e adversários. Ainda, fez uso de tarefas globais, do tipo recreativo e formal, respectivamente para iniciar e/ou finalizar as aulas. Para o universitário, o desenvolvimento dos fundamentos isolados proporciona uma estrutura mais elementar para a aprendizagem do movimento, uma vez que a “atenção” dos alunos é direcionada apenas para o controle da execução das habilidades motoras. Complementarmente, salienta que as habilidades motoras, quando executadas em circunstâncias de imprevisibilidade (jogo), requerem um ajustamento rápido do aluno às diversas exigências impostas pelas relações de interação com os companheiros e adversários, o que pode “comprometer a apreensão” das características específicas do movimento, principalmente nas etapas iniciais do processo de aprendizagem. Nesta direção, ele acredita que as atividades analíticas viabilizam um “maior tempo para a aprendizagem”, especialmente para os alunos que não possuem experiência prévia com o movimento, não havendo necessidade de ajustes repentinos nas ações desempenhadas.

A concentração com o que eles estão fazendo na hora, sabe? Pode ver que eles olham bastante para a bola, focam bastante no que eles estão fazendo. Talvez se fosse num jogo eles estariam preocupados com outras coisas: com o cara que está roubando a bola dele, com ele ter que ir lá e fazer o gol. Como é no início, o interessante não é criar um cenário que ela se preocupe com outra coisa a não ser com a condução ali, sabe? [...] Dai foi isso mesmo, familiarização com o movimento, de forma mais lenta, no ritmo deles. Tem uns que já tem experiência daí eles faziam mais rapidinho, mas tem outros que precisam de mais tempo (U1).

Para as tarefas globais, especialmente sobre o uso de jogos recreativos para introduzir a aula, ele acredita que em virtude deste tipo de atividade possuir características lúdicas, ela possibilita maior “interesse dos alunos em participar da aula”. De outro modo, o universitário argumenta que não se deve utilizar tarefas analíticas para

iniciar as aulas, pela “dificuldade de engajamento dos alunos” neste tipo de tarefa. Assim, U1 utilizava como estratégia em um primeiro momento, os jogos recreativos com o intuito de “motivar os alunos”, para em um momento seguinte, desenvolver, de fato, o conteúdo pretendido, ou seja, por meio de tarefas consideradas analíticas. Essa percepção de U1 é contemplada no excerto a seguir:

Eu comecei da forma mais lúdica que eu conseguia trazer o pessoal para a aula. Se eu botar os conequinhos na primeira atividade, e fazer com que eles vão fazendo o contorno não é dessa forma que eu ia conseguir trazer eles para a aula. Por isso, eu tentava fazer uma atividade que eles gostassem. [...] Dar enfoque pra aula, para depois eles verem o que eu vou trazer em seguida (U1).

U1 salienta que a opção pelo jogo formal ao final da aula, é justificada como uma maneira de manter os alunos engajados durante as atividades anteriormente propostas. Segundo o universitário, esse tipo de jogo é muito solicitado, pelos alunos, ao longo das aulas e, portanto, pode ser utilizado como uma forma de “recompensa”, para mantê-los ativos nas demais atividades de aprendizagem. Também ressalta que esse tipo de tarefa pode ser realizado para “vivenciar” os aspectos que foram desenvolvidos em tarefas com ambiente mais controlado, possibilitando assim, a transposição dos aspectos técnicos para o contexto do jogo formal, como ele afirma:

Eu acho que é uma forma até de comprar eles durante a aula. Assim: - se vocês fizerem essa atividade no final a gente vai ter um jogo. [...] O futsal, terem a vivencia daquilo, de conduzir a bola, o que a gente trabalhou durante a aula. Automaticamente eles acabam fazendo isso. Eu acabava deixando ali no final uns cinco minutos pra eles jogarem e acabarem vivenciando a modalidade que a gente tá fazendo (U1).

As convicções de U1 a respeito das tarefas de aprendizagem foram construídas com base nas suas experiências de prática nas escolas de iniciação de futsal, no contexto escolar, e no contexto universitário. A opção por tarefas analíticas advém das experiências pessoais de sucesso na aprendizagem do futsal, no âmbito do treinamento esportivo. Ele relata que percebeu que esse tipo de tarefa auxiliava no controle e

precisão dos gestuais técnicos e, acredita que essa estrutura poderia contribuir igualmente para a aprendizagem dos seus alunos em relação às habilidades motoras do futsal. Relativamente ao entendimento de que as atividades recreativas poderiam estimular o engajamento dos alunos, acredita-se que as experiências de prática motora nessas atividades e, principalmente o sentimento de prazer em participar de jogos lúdicos nas aulas de Educação Física escolar forneceram um entendimento inicial sobre o uso desse tipo de tarefa. No entanto, acrescenta que a compreensão de que esse tipo de atividade poderia ser utilizado também para desenvolver os conteúdos do futsal, foi obtido na universidade, particularmente a partir das orientações da professora supervisora do estágio, conforme retratado no excerto abaixo:

Eu acho que foi o que deu certo pra mim. Como eu fui treinando eu senti minha evolução e eu achei que era uma forma que podia ser eficiente pra eles também. [...] Eu já pratiquei muito isso na escola e eu lembro que eu gostava bastante quando eu fazia um salva bandeira, polícia e ladrão. Sem pensar no que ela queria trazer, era mais porque eu gostava da brincadeira. [...] Eu sempre conversava com a professora supervisora do estágio, porque ela tinha mais experiência e ela deu a ideia de tentar ligar uma brincadeira no começo que fosse voltada para o que a gente quisesse (U1).

A análise das relações sociais estabelecidas entre U1 e seus alunos durante as aulas ministradas, permitiu constatar uma tendência de centralização das decisões e ações na figura do universitário. Para ele, o professor é quem deve assumir a responsabilidade pela “condução” do processo de ensino e aprendizagem, por acreditar que compartilhar a responsabilidade das decisões com os alunos, pode “comprometer” a organização das aulas, uma vez que os alunos acabariam por estagnar numa “mesma rotina de atividades”. Assim, compreende que em função da experiência do professor, ele é quem deve planejar e tomar as decisões relativas ao ensino e ensinar os conteúdos, cabendo aos alunos apresentar “disposição para aprender os conteúdos” propostos, conforme o trecho a seguir:

Porque é ele quem conduz a aula. [...] Porque se o professor colocar nas mãos dos alunos escolherem

isso, eles sempre vão querer a mesma coisa. E acho que pra mudar isso o professor que tem que tomar a frente. É ele que tem que decidir. [...] O professor chega com o conteúdo planejado já e os alunos tem que estar meio dispostos a aprender sobre aquilo dali (U1).

As experiências obtidas na Educação Física escolar e nas experiências de prática pessoal com o ensino no estágio, parecem ter sido fontes importantes para a constituição do entendimento atual de U1 a respeito das relações sociais. Particularmente, o modo como a “professora de Educação Física” do ensino fundamental conduzia o processo de ensino e aprendizagem, assumindo maior responsabilidade pelas decisões e ações durante as aulas, contribuiu para o universitário obter uma compreensão inicial sobre essa forma de relacionar-se com os alunos. Posteriormente, as “experiências” pessoais de prática de ensino no estágio, parecem ter consolidado as convicções iniciais do universitário a respeito das relações sociais centradas no professor. De acordo com ele:

Essa professora assim, não era a gente que decidia, ela chegava assim e dizia, hoje é futebol. [...] Pela experiência mesmo. No primeiro mês todos os dias, todas as aulas eles pediam para ser futebol. Eu tinha que ficar: - não, hoje vai ser isso! Até eles entenderem e parar de pedir sabe? Daí eles meio que entenderam e aceitaram (U1).

De modo geral, o universitário apresenta uma estrutura de pensamento e ação pré-interativa e pós-interativa que contempla convicções de que a base crítico-superadora deve fundamentar o planejamento do ensino; os propósitos devem estar voltados à automatização de movimentos e transferência de valores para a vida pessoal; a aprendizagem ocorre quando os alunos executam os movimentos sem pensar; a avaliação prática, a avaliação teórica, a observação e o conceito de participação devem ser utilizados, respectivamente, para manter os alunos atentos, aferir a evolução da execução motora e a disposição dos alunos para a aula; a avaliação do ensino é retrospectiva e direcionada à gestão de classe. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico pré-interativo e pós-interativo de U1 foram obtidas no contexto universitário, a partir das experiências de orientação de professores do

estágio para a adoção da base teórica e convicções a respeito da avaliação do ensino; as experiências de ensino no estágio para a formulação dos propósitos e processos de aprendizagem. No contexto escolar, as experiências, enquanto aluno, foram as fontes predominantes para as convicções sobre a avaliação da aprendizagem.

De modo geral, o pensamento interativo está relacionado ao entendimento de que os conteúdos motores devem ser privilegiados como base para alcançar a eficiência na aprendizagem do esporte, e a sua organização deve ocorrer em função do nível de complexidade; as instruções verbais e visuais devem ser utilizadas para representar a tarefa de aprendizagem em função do nível de complexidade e experiência dos alunos. Os *feedbacks* de gestão, prescritivo e descritivo devem ser usados, respectivamente, para controlar e disciplinar, corrigir e direcionar os alunos; a gestão rigorosa dos materiais, dos alunos e espaço fornecem maior controle, atenção e ambiente estruturado para as tarefas e, a formação de grupos favorece o desenvolvimento de valores e estratégias para o jogo; as atividades analíticas proporcionam tempo e atenção para a aprendizagem motora e, as tarefas globais para a aplicação de conceitos técnicos anteriormente aprendidos no jogo e o engajamento dos alunos na aula; o ensino deve ser centrado no professor porque ele quem deve exercer controle sobre o conteúdo e os alunos devem estar dispostos a aprender o conteúdo planejado. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico interativo de U1 foram obtidas no contexto escolar e treinamento esportivo, por meio das experiências de prática motora na infância para a seleção dos conteúdos, formas de gestão, relações sociais e uso de tarefas analíticas; as experiências de orientações e observações dos professores e treinadores para as estratégias de instrução. No contexto universitário, as orientações de professores do estágio foram importantes para as convicções sobre as tarefas globais.

4.2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTO DE U2

O Universitário 2 (U2) é um jovem-adulto de 36 anos que obteve as primeiras experiências de prática motora, nas aulas de Educação Física escolar, quando iniciou a prática de diferentes esportes, como o voleibol, handebol, basquetebol, futebol e, atletismo. Aos 9 anos de idade, também passou a participar de uma escolinha de futebol na região onde reside, promovida por um ex-jogador profissional da modalidade. Durante os sete anos em que permaneceu no projeto, participou de

campeonatos a nível municipal e regional e, tinha perspectiva de ser um jogador de futebol.

As experiências pessoais de prática no esporte durante a infância e adolescência associada à identificação prévia com a profissão, pela influência de sua mãe, que era professora de Português, foram fatores determinantes para U2 ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física. Particularmente, a opção pelo curso de Licenciatura foi motivada por sua crença de que em ambas as áreas atuação, ele seria professor de Educação Física, sem, no entanto, obter um conhecimento prévio sobre a distinção entre as áreas de atuação de um profissional licenciado e bacharel.

Para U2, as primeiras experiências de prática pessoal no ensino da Educação Física foram obtidas nas disciplinas teórico-práticas, nos anos iniciais do curso de graduação. No segundo ano do curso, o universitário ingressou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual permaneceu por dois anos. Segundo ele, as práticas de ensino no PIBID foram importantes porque promoveram a construção de algumas experiências para exercer a tarefa de ensino que o auxiliaram a desenvolver um sentimento de confiança para ensinar.

4.2.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U2

A Orientação Conceitual (Base Teórica) de U2

A partir da análise do plano de ensino de estágio de U2, verificou-se a opção do universitário pela orientação conceitual baseada na perspectiva Crítico-Superadora, compilada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, de autoria do Coletivo de Autores. A opção por essa base teórica deve-se ao entendimento de que um planejamento de ensino na escola deve possuir um “embasamento” metodológico, ou seja, um direcionamento conceitual. Além disso, o fato de o ensino dos “esportes coletivos” estar contemplado na proposta, também contribuiu para que a fundamentação do planejamento do estágio estivesse direcionada a esta base teórica, como ele afirma:

Eu utilizei o coletivo de autores para fazer o meu projeto de estágio obrigatório, e acredito que é importante o coletivo de autores, ele dá muito embasamento. No livro do coletivo de autores, tem um capítulo que fala sobre os esportes

coletivos, então foi nesse sentido que eu falei ali que ele se encaixou no nosso projeto (U2).

As fontes de U2 para a opção pela base teórica Crítico-Superadora, são provenientes do contexto “universitário”. Especificamente nas aulas de “Metodologia do Ensino da Educação Física”, a proposta foi inicialmente apresentada para o universitário pelo próprio professor da disciplina que segundo ele, também era aderente desta base teórica. U2 também acredita que fez a opção por essa base teórica em função da orientação que recebeu dos professores que teve ao longo da graduação de que esta proposta deveria ser utilizada para as intervenções nas aulas de Educação Física na escola. As fontes de conhecimento para o uso da proposta estão expostas no trecho a seguir:

Como eu falei antes, eu aprendi na universidade né? Na disciplina de metodologia do ensino, o professor falava muito disso, falava muito dessa obra do coletivo de autores. Os professores ou a maioria dos professores que eu tive eles sempre falam que o coletivo de autores é um bom caminho para seguir (U2).

Os propósitos de Ensino de U2

A análise do plano de ensino do estágio e planos de aula específicos das observações permitiram identificar a intenção de U2 em oportunizar experiências no *rugby*, para que ao final do bimestre os alunos fossem capazes de organizar e praticar um jogo de *rugby*. Especificamente, para as aulas observadas, estavam previstos objetivos relacionados ao “treinamento e aperfeiçoamento” de gestuais técnicos aprendidos durante o bimestre. Quando questionado a respeito dos propósitos estabelecidos, ele indica que a intenção principal era de que os alunos obtivessem “experiências em um esporte diferente” daquele habitualmente praticado nas aulas de Educação Física escolar, para assim, ser capazes de praticar e “organizar um jogo de *rugby*” ao longo de sua vida. Para alcançar os objetivos gerais relativos à capacidade de praticar e organizar um jogo de *rugby*, U2 acredita que especificamente, os alunos devem obter um nível de execução motora para tal, mas também devem entender a sua finalidade e atribuir “sentido” à prática das habilidades. Conforme se verifica na passagem a seguir:

O aspecto social, eles já vêm de uma comunidade mais simples, eles não têm esse tipo de vivência na escola, tampouco fora dela, então foi nesse sentido que a gente levou pra eles o *rugby*, para eles poderem jogar com outros colegas durante a vida deles [...] Todos nós precisamos trabalhar um pouco desses aspectos motores, isso é importante pra eles também terem essa consciência, não fazer de qualquer jeito [...] estou correndo com um objetivo, não estou correndo, chutando essa bola, chutando por chutar, estou chutando por um objetivo, que eles vejam sentido nisso (U2).

O entendimento atual de U2, a respeito dos propósitos, foi obtido no contexto universitário, especificamente, nas disciplinas do curso, a exemplo das aulas de Fundamentos “Teóricos- Metodológicos do Lazer” e, no PIBID. A partir das orientações da professora da disciplina, juntamente com as orientações do “professor supervisor” do PIBID, passou a compreender que deveria ter como propósitos em suas aulas o ensino de aspectos “novos” aos alunos, para que as aulas de Educação Física, de fato, sejam significativas a ponto de que os alunos consigam obter “aprendizagens” para a sua “vida” pessoal.

Isso ai foi aqui na universidade. Nas aulas de lazer, a professora sempre tocava nesse assunto, fazer a atividade, mas não fazer uma atividade por fazer. [...] O professor supervisor falava bastante isso [...] ensina para os alunos, eles vão aprender algo novo, o mínimo que seja, mas aprendendo alguma coisa pra vida deles (U2).

4.2.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U2

As Avaliações de U2

A concepção de U2 sobre os processos de aprendizagem está respaldada no entendimento de que quando o aluno possui a capacidade de representar “verbalmente” ou “gestualmente” o conteúdo tático ensinado previamente pelo universitário, significa que ele incorporou ou “assimilou” novas informações. Segundo o universitário, a identificação da aprendizagem do indivíduo ocorre: “Quando ele consegue explicar pra mim verbal, se eu perguntar pra ele como é que acontece o ponto no *rugby*, se ele consegue explicar pra mim falando ou então demonstrando

na prática, eu entendo que ele aprendeu, que de alguma forma ele assimilou”.

Considerando-se a origem do seu entendimento a respeito dos processos de aprendizagem dos alunos, verificou-se que as experiências obtidas no contexto universitário parecem ter contribuído para a sua opção. As orientações recebidas pela professora supervisora do Estágio Supervisionado o instigaram a perceber que a “verbalização” e “demonstração” dos conteúdos ensinados, são as principais formas pelas quais o professor consegue identificar a aprendizagem dos alunos. Como se verifica nos seus próprios termos: “A professora supervisora [...] ela dava algumas dicas para nossa avaliação ser nesse sentido, se vocês conseguem fazer o aluno verbalizar aquilo que foi ensinado da maneira dele, mas explicando é porque eles aprenderam, ou demonstrar, que seja”.

A análise do plano de ensino do estágio permitiu identificar a ênfase de U2 nas avaliações teóricas, avaliações práticas e avaliações de participação e comportamento dos alunos durante as aulas, respectivamente ao final do bimestre. Relativamente ao uso da prova escrita como um meio de avaliação teórica, o universitário argumenta que a seleção desta, ocorreu em função da própria “orientação” da escola e que posteriormente foi reforçada pela professora do Estágio Supervisionado, de que em todas as disciplinas curriculares deveriam ser “aplicadas” avaliações conceituais, sem, no entanto, ser uma opção pessoal prévia do universitário aferir as aprendizagens dos alunos mediante a prova escrita. Conforme se verifica na descrição do universitário: “Nós seguimos a orientação da própria escola, que tem por hábito aplicar uma avaliação teórica também. Mas eu e o colega de estágio, fomos orientados pela professora de estágio, achamos por bem seguir essa orientação”.

O emprego de uma prova prática, como meio de avaliação dos alunos, é justificado pelo universitário como uma forma de verificar a “compreensão dos alunos” em relação ao conteúdo proposto. Assim, aos alunos era solicitado que apresentassem informações verbais (explicação), seguida de informações visuais (demonstração) dos aspectos que haviam sido previamente ensinados nas aulas. Neste sentido, o universitário justifica que o intuito desta avaliação era identificar se os alunos possuíam capacidade de expressar de maneira conceitual e motora alguns critérios “mínimos” de desempenho na aprendizagem do esporte.

Nós queríamos avaliar a compreensão dos alunos em relação aos temas propostos, que eles pudessem explicar de maneira própria, mas baseados no que foi ensinado a eles por nós. Mesmo que de forma mínima, mas que ocorresse o apresentado. [...] Isso era verbal e, em seguida, os alunos tinham que demonstrar (U2).

A opção pela avaliação da participação e comportamento nas aulas deve-se ao histórico de alunos faltantes na turma durante o ano. Assim, na opinião do universitário, a “participação” dos alunos durante as aulas é necessária para elevar o seu nível de “compreensão” acerca do conteúdo ensinado. Portanto, atribuir um conceito pela participação, poderia estimular os alunos a participar nas aulas de Educação Física, conforme verificado no relato a seguir: “Eu entendo que o aluno deve participar das aulas para poder ter maior compreensão do conteúdo proposto e, também, porque aquela turma, em específico, tinha um histórico de muitas faltas durante os bimestres”.

De modo geral, as formas de avaliação de aprendizagem utilizadas por U2, foram pensadas a partir das experiências obtidas no contexto universitário. Particularmente, as orientações da professora supervisora da disciplina de “Estágio Supervisionado”, durante a construção do planejamento das aulas, bem como nos momentos de intervenção, auxiliaram o universitário a tomar decisões relativas aos meios de avaliação utilizados. Destarte, ele alega que as orientações da professora foram importantes na constituição das convicções sobre as avaliações, porque, inicialmente, o universitário possuía muitas “dúvidas” sobre como avaliar seus alunos, devido ao fato de não ter obtido experiências prévias ao estágio com as tarefas de avaliação.

Foi no próprio estágio. No momento da construção do sequenciador de aulas. E depois, no momento de ministrar as aulas. [...] A professora de estágio era muito importante neste ponto, principalmente porque tínhamos várias dúvidas de como avaliar os alunos naquele momento. [...] Não tive nenhum contato anterior (U2).

Com relação à avaliação do processo, verificou-se a preocupação do universitário em refletir sobre os aspectos relativos às estratégias de ensino para buscar modificar e/ou corrigir nas aulas posteriores. O universitário acredita que as orientações recebidas da professora

supervisora do estágio foram meios determinantes para U2 refletir sobre o seu próprio ensino. Segundo ele: “Vamos supor, tu é a professora e eu sou o aluno e tu diz assim pra mim: - U2, tu esqueceu de falar para os alunos explicarem o que eles estão entendendo dessa aula. A próxima aula eu vou ficar pensando, ela falou para mim que eu tenho que abordar os alunos neste sentido”.

4.2.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U2

Os Conteúdos de Ensino de U2

A partir da observação sistemática verificou-se que a maior parte do tempo das aulas de U2 foi destinada ao desenvolvimento de conteúdos considerados “técnicos”, com ênfase nas habilidades motoras de “passe”. O universitário acredita que pelo fato dos alunos se encontrarem na fase inicial do processo de ensino e aprendizagem do *rugby*, os gestos técnicos devem ser enfatizados, por serem os aspectos mais “específicos” e “característicos” da modalidade. No entanto, salienta que, apesar da importância do gesto técnico para a iniciação ao esporte, ele deve ser desenvolvido enquanto um “meio” e, não como a finalidade do ensino, considerando-se que “obter o ponto” é o principal objetivo do jogo. Embora o universitário reconheça que o ensino dos gestos técnicos deve partir e/ou seguir determinados padrões de execução motora, ele acredita que as habilidades motoras, quando desenvolvidas de maneira contextualizada ou “relacionada ao jogo”, podem elevar o nível de “compreensão” dos alunos a respeito do uso da técnica no esporte.

Eles são iniciantes, tu não pode descolar a técnica, tu não podes planejar uma aula sem ter esses fundamentos, porque tem a especificidade, porque ele que é característico do jogo [...] Porque na verdade ele não pode ser o fim, ele tem que ser o meio, ele tem que tá junto ali com os outros aprendizados. [...] Então primeiro é explicar o gesto técnico, correto, como se realiza o passe, mas junto disso trazer atividades que eles possam compreender o que está sendo explicado. Para eles, acredito que tem uma compreensão maior quando é assim, relaciona a um jogo. [...] Acredito que ai eles conseguem entender essa ideia, a

principal função desse tipo de esporte é o ponto (U2).

Para além do conteúdo passe, o universitário também destaca a importância de outros conteúdos técnico-táticos, para a aprendizagem do esporte. Na opinião dele, o “conhecimento do implemento de jogo” e a organização tática dos alunos para as ações de “ataque”, especificamente a “movimentação no campo de jogo”, assim como para as ações de “defesa”, relativamente ao “posicionamento” dos alunos para proteger a linha de pontuação do *rugby*, são conteúdos que também devem ser contemplados no ensino da modalidade, para possibilitar ao aluno uma compreensão “completa” do jogo.

Indagado a respeito dessa sequência de conteúdos técnico-táticos para o ensino da modalidade, ou seja, iniciando pela adaptação ao implemento de jogo, seguido do passe e posteriormente pela movimentação e o posicionamento dos alunos no jogo, U2 indica que a aprendizagem da modalidade deve ocorrer de maneira “progressiva” e “sedimentada” em função do “nível de complexidade do conteúdo”. Nesta perspectiva, a progressão é organizada considerando-se inicialmente os conteúdos que apresentam um “menor grau de complexidade” na direção de conteúdos considerados “mais complexos”. Ainda enfatiza que a organização dos conteúdos deve apresentar um nível de “relacionamento” entre si, com o intuito de elevar a compreensão dos alunos sobre a existência de uma coerência interna na progressão de conteúdos para a aprendizagem do *rugby*.

Eles têm que conhecer a bola, o instrumento do jogo, no caso do *rugby*, aprender o passe, aprender como se movimentar do campo de jogo, isso que eu acho que é importante, entender o momento em que eles estão atacando, o momento que eles estão defendendo como eles têm que se posicionar. Para os alunos terem o entendimento completo do jogo. [...] Entendo que o aluno deve aprender de forma progressiva e sedimentada, no sentido de menos complexo para mais complexo. Acredito que assim o aluno consegue uma maior compreensão do conteúdo, e claro, sempre lembrando e relacionando com as aulas anteriores (U2).

As convicções de U2 a respeito da seleção e organização dos conteúdos técnicos emergiram das experiências que obteve no contexto escolar e universitário. Ele descreve que nas experiências pessoais de prática motora nas aulas de Educação Física escolar, aprendeu inicialmente a privilegiar o ensino da técnica, em função da ênfase na abordagem deste conteúdo pelo seu professor do Ensino Médio. Mas, foram a partir das “sugestões” realizadas pela professora supervisora da disciplina de Estágio Supervisionado, durante a elaboração do planejamento das aulas, que passou a ressignificar o entendimento a respeito do ensino da técnica, percebendo-a como um elemento importante para o jogo, sem, no entanto, concebê-la como “centro” do processo de ensino e aprendizagem do esporte. Como ele afirma:

Na escola era centrado pra técnica, ensino médio ali, eu não sabia essa parte, eu não entendia essa forma de ensinar. [...] Foi especificamente na disciplina do estágio obrigatório [...] a professora me chamou e disse assim: - não U2, tenho uma sugestão para te dar, acho que tu pode deixar de usá-la como centro, tu vai trabalhar com o *rugby* que é um esporte, a técnica vai ter que estar ali (U2).

As Estratégias de Ensino de U2

A análise prévia das aulas permitiu identificar a ênfase de U2 na utilização de estratégias de instrução verbal, do tipo explicativa e instrução visual (não verbal), do tipo demonstrativo, para apresentar as tarefas de aprendizagem aos alunos. A opção pelo uso destas estratégias justifica-se pela necessidade de os alunos elaborarem uma representação da tarefa e, portanto, deve-se implementá-las em função do “nível de entendimento” apresentado pelos alunos, em virtude das experiências prévias com a atividade e/ou a modalidade. Para tanto, ao apresentar as tarefas de aprendizagem, ele assinala que inicialmente emite informações verbais a respeito dos critérios de realização da tarefa, a fim de que os alunos elaborem uma imagem do que deve ser desempenhado. De outro modo, quando verifica que a qualidade da compreensão dos alunos, mediante as informações verbais, não foi suficiente para alcançar o êxito na realização das tarefas, ou identifica que o aluno não possui uma compreensão da atividade por não obter experiência prévia, recorre-se a um modelo de movimento pretendido (demonstração), de modo que viabilize aos alunos a apreensão de informações necessárias

para criar um desenho cognitivo relativo à produção do movimento, próximos aos critérios de execução pré-estabelecidos. Neste sentido, o universitário entende que o uso de estratégias “verbais” e não verbais, respectivamente, estimulam a construção de uma representação mental mais elaborada acerca da tarefa a ser realizada.

Eu tenho condições de explicar para os alunos e ele já visualiza de uma forma prévia: - o professor me explicou uma atividade. Então ele consegue memorizar. Depois, se eu perceber que ele está com certa dificuldade para entender, eu faço um exemplo, eu mostro uma vez. [...] Vamos supor, tu nunca jogou futebol na vida, eu fico um tempão aqui te explicando: - chutar uma bola de futebol é assim. Daí eu pego a bola e te demonstro: - chuta assim! Tu vai visualizar aquilo ali, acho que as duas são um link para a outra. A verbalização junto com a explicação prática, elas vão se unir e vão formar ali a ideia (U2).

As fontes de conhecimento de U2 para o uso da explicação e demonstração, respectivamente, são provenientes do “contexto universitário”. Particularmente, as aprendizagens sobre o uso da explicação e demonstração foram obtidas nas “disciplinas” teórico-práticas do curso, a exemplo da disciplina de “Teoria e Metodologia do Atletismo”. Segundo o universitário, nas aulas práticas ministradas pelo professor da disciplina durante a primeira fase do curso, as tarefas de aprendizagens eram apresentadas em um primeiro momento, a partir do uso de informações verbais (explicação) e, posteriormente, por meio de um modelo de referência (demonstração) do movimento a ser desempenhado, conforme a passagem a seguir: “Nas aulas aqui na universidade, nas disciplinas. Teve uma também na aula de atletismo. O professor, ele fazia algo parecido, explicava e depois ele mostrava ali o movimento, a largada principalmente”.

Nas aulas observadas, identificou-se que U2 utilizou-se predominantemente de intervenções verbais de gestão, principalmente para organização dos alunos e materiais, seguido de *feedbacks* prescritivos na aprendizagem da técnica (passe), bem como de aspectos técnico-táticos no jogo, como antecipação de jogadas, movimentação e posicionamento; e *feedbacks* avaliativos positivos na aprendizagem técnica. Referente à intervenção verbal de gestão, o universitário acredita que foi implementada com o intuito de “organizar” e direcionar

os alunos durante as atividades de aprendizagem, para mantê-los “atentos” aos critérios de desempenho pré-estabelecidos para a realização das tarefas. Ainda, o universitário justifica que a intervenção de gestão é uma estratégia importante para que os alunos reconheçam o seu papel enquanto professor, como aquele que detém maior responsabilidade ou “comando” pelo direcionamento das atividades, favorecendo, assim, o controle do processo de ensino e aprendizagem. De outro modo, argumenta que se não utilizasse esse tipo de intervenção para direcionar os alunos durante as atividades, os mesmos poderiam interpretar que não estaria cumprindo com sua tarefa de ensino. O seu entendimento é retratado no trecho a seguir:

Eu faço isso para que eles mantenham o foco, manter a organização, pra eles não esquecer o que tá sendo feito. [...] Se eu chegasse ali, não fizesse esse tipo de coisa, simplesmente deixar fazer do jeito que eles acham melhor, acho que ia caracterizar que: - “O professor que fica muito distante”. [...] Mas também não esquecendo o foco. Eu sou professor, eu comando a aula, eu tô ali pra ensinar e eles pra aprender (U2).

Relativo à predominância de *feedbacks* prescritivos emitidos durante as aulas observadas, o universitário acredita que este tipo de orientação pode favorecer a “correção” dos alunos mediante aos padrões de execução dos gestuais técnicos da modalidade. Segundo ele, nas primeiras tentativas de realizar as tarefas propostas, muitas vezes os alunos possuem dificuldade de ajustar-se às características do movimento e, portanto, uma orientação prescritiva visa contribuir para que os alunos “relembrem” os critérios de execução. Essa compreensão é relatada na passagem a seguir:

Primeira vez eles sempre pegam e querem brincar, eles pegam e jogam de qualquer jeito, então, pensando nisso, eu vou dar esse *feedback*, essa resposta pra eles: - Pega com as duas mãos e realiza o passe, não esquece disso. Sempre lembrando o que tem que ser feito, da forma como faz o passe (U2).

Para U2, o uso do *feedback* avaliativo positivo é justificado por ser uma estratégia que auxilia na mobilização dos alunos em direção à

tarefa proposta, estimulando, assim, o desenvolvimento de um sentimento de “confiança” para desempenhar as tarefas de aprendizagem e, conseqüentemente, promove o “incentivo” para o engajamento dos alunos para as aulas. No entendimento dele: “Eu vejo que para o aluno como eles estão ali aprendendo, então se tiver esse tipo de estímulo: - Bom! Fez direitinho! Ele vai se sentir mais confiante. [...] Então eu penso que esse tipo de coisa acaba incentivando eles a participarem da aula”.

As convicções de U2 a respeito das intervenções verbais utilizadas durante as tarefas de aprendizagem são resultado das experiências obtidas nas aulas de Educação Física escolar e na universidade. Particularmente, para o uso das intervenções verbais de gestão, ele relata que aprendeu a partir de situações em que recebia orientações do professor de Educação Física do Ensino Fundamental, o qual emitia, com frequência, informações sobre onde colocar o implemento, sobre a disposição do universitário na atividade, entre outros. Quanto ao *feedback* prescritivo, acredita que provém das situações de aprendizagens nas aulas práticas da disciplina de Teoria e Metodologia do Basquetebol, em que recebia orientações prescritivas do professor, particularmente sobre a forma de ajustamento do corpo e dos movimentos, para executar o arremesso do basquetebol. Com relação ao *feedback* avaliativo positivo, o universitário acredita que foram nas experiências de prática de ensino no PIBID, que aprendeu que deveria “estimular” os alunos, independentemente da forma de execução apresentada, para que eles se mantivessem engajados na tarefa.

O professor de educação física, ele fazia algo parecido com isso né, da escola, de sempre todas as vezes que se realizava ali, fazia alguma atividade, ele ficava sempre ali falando: - Coloca a bola aqui! Vai lá! [...] Na aula de basquete, o professor fazia isso. Em todas as aulas, principalmente nas aulas de arremesso, fazia algo parecido: - Posiciona no corpo! Flexiona o joelho! Faz o movimento da mão, cotovelo, punho! [...] Porque eles são assim, eles fazem uma coisa, vê que se ele fizer errado, o outro começa a rir, pronto ele já quer sair da aula, então eu percebendo isso eu pensei comigo: - eu vou dar uma estimulada neles! Só o fato de ele realizar eu vou dizer: - Boa! Legal! (U2).

No que concerne às estratégias de gestão dos alunos para as tarefas de aprendizagem, verificou-se durante as aulas de U2, a predominância da disposição dos alunos em colunas e de maneira individual, bem como em grupos e sem uma formação específica. Relativamente à organização individual e em colunas, o universitário acredita que este tipo de gestão favorece o “controle” dos alunos durante as atividades, por permitir a “observação dos comportamentos individuais”, e quando necessário, consegue manipular com mais facilidade a disposição dos alunos, separando aqueles que costumam dificultar o encaminhamento das atividades. Neste sentido, ele ressalta que esta é a forma mais adequada ou “eficiente” para organizar a turma para as tarefas de aprendizagem, conforme exposto na passagem a seguir:

Eu entendo que esse tipo de formação ela me dá um controle maior da turma, eu consigo visualizar bem eles, de uma forma mais separada. [...] Assim, eu consigo controlar melhor, porque eu separo os que são mais agitados que os outros. [...] Então assim eu consigo organizar de forma mais eficiente. Eu acho que é melhor (U2).

No entendimento de U2, a opção pela formação de grupos durante algumas atividades realizadas, ocorreu em virtude da própria característica da organização dos indivíduos em um jogo de *rugby*, ou seja, em times ou “grupo de pessoas”. Ainda, o universitário acrescenta que a sua intenção foi aproveitar essa organização para desenvolver valores como a “união” entre os alunos, conforme retratado no excerto a seguir: “Porque em um jogo tu nunca tá sozinho, tá sempre com um colega, tá sempre com um grupo de pessoas jogando [...] eu pensei em trabalhar especificamente nesse dia, para também, trazer a união deles, para que eles se unissem enquanto turma”.

As aprendizagens de U2 para a forma de organização dos alunos foram obtidas na escola e no contexto universitário. Particularmente, as experiências iniciais de prática motora na Educação Física escolar contribuíram para o entendimento atual a respeito da gestão dos alunos em colunas e com formação individual como uma importante estratégia para obter um maior controle da turma durante as atividades de aprendizagem. Na mesma perspectiva, as experiências de prática pessoal nas aulas da disciplina de Teoria e Metodologia do Voleibol, assim como a observação da prática de ensino do professor, estimularam-no a

organizar seus alunos em grupos. Conforme se verifica na descrição a seguir:

O meu professor da escola ele fazia basicamente isso também. Posicionava os alunos em fila e: - ó, no meu comando pode arremessar. Aí ele dava um comando e o pessoal ia lá e arremessava. [...] Isso aqui é tudo aqui da universidade, vivenciando aulas, participando de aulas, vendo os professores explicarem. Específico aula de vôlei, o professor faz bastante isso (U2).

Ao longo das aulas observadas, verificou-se que U2 manteve a organização dos materiais sob sua supervisão, principalmente nos momentos que antecedem a execução da tarefa. Quando indagado a respeito da gestão dos materiais, o universitário justifica que essa opção foi efetuada em função da “característica da turma”, uma vez que o contato com os materiais “dispersam” os alunos e dificultam os momentos de instrução das atividades. Neste sentido, ao manter os materiais em sua posse durante a apresentação das atividades, o universitário acredita que consegue direcionar a “atenção” dos alunos para as informações sobre as tarefas a realizar. Adicionalmente, o universitário destaca que se a turma fosse disciplinada, apenas o uso da “voz de comando” seria suficiente para mantê-los atentos à apresentação da atividade, sem a necessidade de reter os materiais.

A característica específica dessa turma é que se deixar a bola, se eu não falasse, ou pedisse a bola, eles iam ficar dispersando. Então eu entendo que fazer isso, eles pensam: - A bola tá com ele! Ele vai passar nova atividade. [...] Se é uma turma que é um pouco mais comportada, não é necessário fazer isso, simplesmente tu dá a voz de comando que vai mudar a atividade, os alunos vão prestar atenção em você (U2).

A convicção de U2, em relação à gestão dos materiais, foi originada nas experiências de prática motora nas aulas de Educação Física escolar. Segundo ele, durante as aulas de basquete, sempre que o professor precisava apresentar uma nova atividade aos alunos, inicialmente reunia os materiais e mantinha-os em sua posse, para então fornecer as instruções sobre a tarefa a desempenhar, conforme

verificado no discurso a seguir: “Nas aulas de basquete que tive na escola, o professor quando encerrava uma atividade e começava outra, ele sempre pedia o material. [...] Tirava a bola, ficava com umas duas bolas embaixo do braço e explicando a atividade: - eu quero que você faça isso aqui”.

Referente à gestão dos espaços, verificou-se que em todas as aulas observadas o universitário utilizou a quadra poliesportiva para ministrar os conteúdos do *rugby*. Na compreensão de U2 de que a quadra é o “habitat natural” do professor de Educação Física, ou seja, o espaço mais comum para ministrar as aulas dessa disciplina. O universitário ainda ressalta que a aula de Educação Física “não estaria completa”, se não estivesse associada à quadra poliesportiva, conforme sua explanação: Eu penso na quadra porque eu acho que ela é o habitat natural do professor de Educação Física. [...] Então é nesse sentido, é importante, não dá pra descolar a quadra, eu não ia ficar completo se eu não fizesse isso.

As experiências de U2 com a forma de gestão dos espaços parecem ter sido obtidas no contexto escolar. Especificamente para o uso da quadra, o universitário argumenta que este entendimento provém inicialmente das experiências de prática motora na Educação Física escolar, em que se recorda que a maior parte das aulas desta disciplina ocorria na quadra da escola. Complementarmente, quando estava na fase de planejamento das intervenções, a professora, supervisora do Estágio Supervisionado, orientou o universitário reforçando seu entendimento inicial em utilizar a quadra enquanto espaço principal para as aulas. Entretanto, o universitário acredita que mesmo sem a orientação da professora conduziria as aulas neste espaço, conforme se verifica no relato do universitário:

Eu lembro que na escola nós fazíamos poucas aulas em sala, mas a maioria era em quadra. [...] Especificamente a professora do estágio que falou pra fazer a aula na quadra, porque é importante o contexto. Eu acho que de uma forma geral, mesmo se ela não tivesse falado nada, é uma coisa natural, eu iria fazer isso (U2).

Na rotina de aula de U2, identificou-se a priorização por tarefas analíticas para introduzir o conteúdo nas aulas, onde os elementos do jogo são desenvolvidos de maneira isolada e não há interação com companheiros e adversários. Ainda, o universitário optou por tarefas

globais, do tipo jogo condicionado (adaptação do jogo formal, com ênfase nas situações de ataque e defesa), jogo recreativo (pique bandeira) e jogo formal, respectivamente para finalizar as aulas. No entendimento dele, as tarefas analíticas favorecem a “aprendizagem” do movimento pelo aluno, pois permite elucidar e desenvolver elementos “específicos” do jogo, como no caso do gesto técnico do passe no *rugby*. O universitário acrescenta, que por meio das atividades analíticas é possível “analisar” a execução dos alunos e “mensurar” o nível de aprendizagem do movimento, previamente ensinado. Devido à sua natureza fechada, este tipo de tarefa também possibilita um maior controle e direcionamento dos alunos no sentido pré-estabelecido pelo universitário, visto que as atividades que atribuem maior “liberdade” aos alunos poderiam dificultar o alcance dos objetivos. Ademais, o universitário destaca que as tarefas analíticas são importantes, pois reduzem o efeito causado pela competição, como as relações entre “ganhar e perder” que comumente ocorrem em tarefas que envolvem a presença de adversários, ou seja, no contexto do jogo. Segundo U2:

Para eu poder analisar naquele momento se eles haviam aprendido aquilo que eu tinha explicado para eles antes. Então eu entendo que dessa maneira eu consigo mensurar o que eles aprenderam. Ela destaca uma característica do jogo que é se deslocar e fazer o passe. Eu acho que é uma metodologia de ensino, do aluno se apropriar daquilo que eu to passando para ele. Ele vai aprender melhor. Porque aquela atividade era uma atividade de uma coisa mais específica. [...] então eu acho que se eu deixasse livre não ia sair do jeito que eu queria, ali eu tenho a voz de comando. [...] Essa atividade descaracteriza o jogo propriamente dito. Daquela questão que eu disse antes, do ganhar e do perder. (U2).

Quando questionado a respeito do uso de tarefas globais, especificamente o jogo recreativo, jogo formal e jogo condicionado, o universitário acredita que essas estruturas de tarefa possibilitam a transferência dos aspectos desenvolvidos nas atividades anteriores (analíticas), para o contexto das situações do jogo. Neste sentido, U2 descreve que os alunos deveriam utilizar os elementos técnicos previamente ensinados, a exemplo do passe e da condução de bola, para progredir e “atacar” e, assim conseguir atingir o objetivo principal do

jogo de *rugby*, que é efetuar o ponto. Para tanto, o universitário indica que por meio das tarefas globais é possível desenvolver ações técnico-táticas, como a elaboração de “estratégias” coletivas para obter o *try* (ponto no *rugby*) e, de outro modo, estratégias de defesa, para “proteger” a linha do *in-goal* (zona de pontuação no jogo de *rugby*), na tentativa de evitar a obtenção do ponto pela equipe adversária. A opção pelo desenvolvimento de jogos também é justificada pela sua natureza “imprevisível”, a qual desencadeia uma série de situações táticas em que os alunos são condicionados a uma “tomada de decisão”, ou seja, a formulação de uma resposta rápida e apropriada às exigências circunstanciais de cada situação. Considerando-se particularmente o jogo recreativo, discorre que ele foi utilizado em virtude das experiências prévias dos alunos com este tipo de tarefa, facilitando, assim, seu entendimento a respeito do conteúdo. Além disso, argumenta que o jogo recreativo contempla algumas “situações” semelhantes à lógica interna do jogo de *rugby*, como as ações técnico-táticas de “defesa” que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem do esporte, conforme verificado no excerto a seguir:

Pra eles botar em prática aquilo que foi ensinado nas atividades anteriores. [...] Eu achei importante primeiro pelo entendimento, no caso do ataque. Que o ponto fundamental do *rugby* é fazer o ponto, e para que eles chegassem no ataque e conseguissem utilizar o que foi ensinado: o passe e a condução da bola. [...] Para eles vivenciarem isso, a forma de atacar e estratégias de se chegar até o objetivo. [...] E também defender a sua área, então a defesa tinha que se posicionar de forma que ficassem enfileirados protegendo a linha de fundo. [...] O jogo então deixa eles viverem a situação, o jogo é imprevisível e eles tomam a decisão que eles acharem melhor naquele momento. [...] Eu usei porque todo mundo conhece, é fácil o entendimento deles e também ele remete algumas situações do *rugby*, de defender seu campo de defesa (U2).

A compreensão de U2 a respeito das tarefas de aprendizagem parece ter sido construída a partir das experiências obtidas na escola e na universidade. Ele se recorda que passou a entender que deveria utilizar tarefas analíticas para ensinar os alunos, inicialmente a partir das

experiências de prática na escola. As experiências de prática motora nas aulas da disciplina de Teoria e Metodologia do Handebol, nos anos iniciais do curso, contribuíram para a opção de U2 por tarefas como o jogo recreativo e principalmente o jogo formal. Segundo o relato de universitário, na rotina de ensino da professora da disciplina, especificamente o jogo formal, era utilizado para “finalizar as aulas”, como forma de “relembrar” todo o conteúdo desenvolvido em atividades anteriores. De modo semelhante, as experiências motoras obtidas nas aulas práticas ministradas pelo professor da disciplina de Teoria e Metodologia do Futebol, forneceram a U2 um entendimento a respeito do desenvolvimento de aspectos técnico-táticos de ataque e defesa por meio de jogos condicionados. De acordo com o universitário:

Na escola foi mais centrado na técnica né, em si. O professor, também trabalhou atividades assim né. [...] Nas aulas dos professores, principalmente nas aulas de handebol, a professora utilizava muito, sempre no fim essas atividades, ela sempre fazia um jogo formal pra poder relembrar aquilo que tinha sido aprendido anteriormente na aula. [...] Foi aqui na universidade. Na aula de futebol de campo [...] o professor fez atividades que lembravam isso né, ataque contra defesa (U2).

A respeito das relações sociais entre professor x aluno, observou-se que ao longo das aulas de U2, as ações e decisões eram prioritariamente direcionadas pelo universitário. Ainda que reconheça a existência de uma relação de reciprocidade entre professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem, o universitário entende que o professor deve ser “a referência” para os alunos nas aulas. Assim, o universitário argumenta que durante o período em que permanece no ambiente de ensino, ele é quem deve assumir a “responsabilidade” pelo controle do comportamento dos alunos, por “ensinar” os conteúdos previstos, além de direcionar os alunos durante as atividades de aprendizagem, ou seja, possuir o “comando” na condução do ensino. Complementarmente, acredita que o professor deve possuir essa postura “firme” para garantir a manutenção do controle dos alunos, ou de outro modo, o comportamento destes pode vir a prejudicar o andamento das aulas.

É porque ele dentro de uma aula, o professor ele vai ser referência. Claro que também eu vejo o

professor não pode ser a única fonte de conhecimento, o aluno também pode ensinar o professor. [...] Pegando em termo de postura, eu penso assim: dentro do momento da aula, nesses 40, 45 minutos eu sou professor, então eu tenho que ter essa responsabilidade de ser ríspido na hora que tem que ser, tem que ensinar, ter a voz de comando e fora dali eu sou amigo deles. O professor tem que ter essa postura firme, não pode deixar os alunos tomarem conta se não ele perde a mão da aula e já era (U2).

As experiências oriundas das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, no contexto universitário, parecem ter contribuído para forma com que U2 estabelece as relações sociais no contexto de ensino. Neste sentido, foram as orientações da professora supervisora da disciplina sobre como deveria ser “postura” de um professor, associada às avaliações positivas acerca do modo como U2 conseguia distinguir os momentos em que deveria assumir uma conduta mais responsável pelo direcionamento do ensino e, os momentos em que poderia ter uma relação mais próxima aos alunos, que colaboraram na construção das suas convicções sobre as relações sociais. Conforme retratado no excerto a seguir: “Nesse campo de estágio, a professora supervisora também falava muito disso, a postura do professor que é importante ter essa postura, ela até falava isso pra mim que eu tinha uma postura boa frente aos alunos, que eu sabia separar bem”.

De modo geral, o universitário apresenta uma estrutura de pensamento e ação pré-interativa e pós-interativa que contempla convicções de que a base crítico-superadora deve fundamentar o planejamento do ensino; os propósitos devem estar voltados às habilidades motoras, pois entende que a execução do movimento e a sua compreensão são necessárias para que os alunos sejam capazes de organizar um jogo e, utilizar essa experiência em outros contextos da vida pessoal; a aprendizagem ocorre quando os alunos compreendem o conteúdo; a avaliação teórica, avaliação prática e o conceito de participação, devem ser utilizados respectivamente para aferir a aprendizagem declarativa e procedimental do movimento, e como uma estratégia para garantir a participação dos alunos na aula; e ainda, que a avaliação do ensino é retrospectiva e direcionada às estratégias de ensino. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico pré-interativo e pós-interativo de U2 foram obtidas no contexto universitário, a partir das experiências de orientação

de professores, especialmente do estágio, os quais contribuíram para a adoção da base teórica, estabelecer propósitos de ensino, pensar nos processos de aprendizagem, nas avaliações da aprendizagem e avaliação do ensino.

De modo geral, o pensamento interativo está relacionado ao entendimento de que os conteúdos motores devem ser privilegiados como base para alcançar a aprendizagem do esporte e, também enquanto meio de ensino do esporte, os quais devem estar articulados com conteúdos táticos. A sua organização deve ocorrer em função do nível de complexidade; as instruções verbais e visuais devem ser utilizadas para a representação da tarefa, em função do nível de experiência dos alunos com a tarefa e, os *feedbacks* de gestão, prescritivo e avaliativo devem ser usados respectivamente para controlar e disciplinar, corrigir e direcionar os alunos e estimular a confiança e engajamento dos alunos; a gestão rigorosa dos materiais, dos alunos e espaço fornecem maior controle, atenção e ambiente estruturado para as aulas e, a formação de grupos favorece o desenvolvimento de valores como a união dos alunos; as atividades analíticas possibilitam direcionar e mensurar a aprendizagem motora e, as tarefas globais, a transferência de conceitos analíticos para o jogo, a motivação dos alunos na aula e a vivência de situações táticas semelhantes ao jogo formal; o ensino deve ser centrado no professor para controle e disciplina dos alunos e conduzir a transferência de conteúdos. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico interativo de U2 foram obtidas no contexto universitário, mediante as orientações realizadas por professores do estágio para a seleção e organização dos conteúdos, as formas de instruir os alunos e de conduzir as relações sociais; as experiências de prática motora nas disciplinas teórico-práticas foram importantes para a opção pelas tarefas globais de ensino. As fontes provenientes do contexto escolar, especificamente as experiências de prática motora, foram predominantemente importantes para a gestão de classe e para o uso de tarefas analíticas de ensino.

4.3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTOS DE U3

O Universitário 3 (U3) é um jovem de 24 anos que obteve as primeiras experiências de prática motora nas aulas de Educação Física escolar, quando então iniciou a prática de atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, nos esportes coletivos, como basquete, voleibol, futsal e handebol nos anos finais do

Ensino Fundamental. Concomitantemente às atividades escolares, obteve experiências em diferentes esportes durante a infância e adolescência. Aos 6 anos de idade, iniciou a prática de natação em um projeto de extensão em uma universidade pública na cidade em que reside. Durante o período de quatro anos em que permaneceu no projeto, o universitário também praticou futsal em uma escola de iniciação esportiva. Aos 10 anos de idade, ingressou em um projeto comunitário de iniciação esportiva no futebol de campo, promovido por um clube esportivo próximo à sua residência, onde permaneceu por quatro anos. Ainda, obteve experiência de prática pessoal em esportes de combate, como o boxe, judô e jiu jitsu. Particularmente, no período de seis anos em que participou do projeto comunitário de boxe, obteve suas primeiras experiências de prática pessoal com o ensino, quando passou a auxiliar o professor a ensinar os colegas com menos experiência de prática na modalidade.

As experiências de prática pessoal no esporte, na infância e adolescência, associadas ao seu desejo de concluir a formação em um curso de nível superior, influenciaram o universitário a ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física, sem, no entanto, obter um conhecimento prévio sobre a distinção entre as áreas de atuação profissional. Especificamente para o curso de Licenciatura, no ano em que U3 prestou o vestibular, o índice de candidatos/vaga encontrava-se relativamente menor do que o bacharelado, o que também contribuiu para a sua opção.

Para U3, as principais experiências de prática pessoal no ensino da Educação Física foram obtidas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da 4ª fase do curso. Segundo ele, as experiências de ensino no Programa tornaram mais significativos os conhecimentos obtidos nas disciplinas curriculares da graduação. Além disso, as experiências de ensino no PIBID contribuíram no desenvolvimento de algumas competências, as quais resultaram na construção de um sentimento de confiança para exercer as tarefas de ensino. Para o universitário, as disciplinas teórico-práticas do curso também favoreceram a construção de algumas experiências, especificamente para exercer as tarefas de gestão da aula. A disciplina de Estágio Supervisionado, por sua vez, proporcionou momentos de reflexão, mediada pela professora supervisora da universidade, os quais contribuíram para pensar e reestruturar a sua prática.

4.3.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U3

A orientação conceitual (base teórica) de U3

Considerando-se a orientação conceitual utilizada por U3 para o ensino do *rugby*, verificou-se no plano de ensino, fornecido pelo universitário, a sua opção pela proposta Crítico-Superadora, contemplada na obra intitulada Metodologia do Ensino da Educação Física e organizada pelo Coletivo de Autores. O universitário indica que a opção pela proposta foi realizada no momento do planejamento de acordo com a orientação da professora supervisora de estágio. Entretanto, argumenta que na condução das aulas, orientava-se prioritariamente pelas suas “experiências de prática” pessoal. Conforme verificado no trecho a seguir: “Eu usei o coletivo de autores, porque a professora indicou. Mas utilizei indiretamente, porque eu não fiz pensando, me baseando em ninguém não. Foi mais nas minhas experiências práticas”.

Os Propósitos de Ensino de U3

Ao analisar-se o plano de ensino e planos de aulas, verificou-se a preocupação do universitário em desenvolver, enquanto propósitos gerais, condições para que os alunos conseguissem “organizar um jogo de *rugby*” ao final do bimestre. Especificamente, a intenção verificada para as aulas observadas foi o “treinamento e aprimoramento” de habilidades motoras fundamentais do *rugby*. O universitário relata, que por meio dos propósitos de ensino específicos pré-estabelecidos, buscou-se desenvolver a “autonomia” dos alunos quanto à execução dos fundamentos da modalidade, a exemplo do passe e chute, como princípio básico para alcançar o objetivo geral do ensino, que consistia na organização de um jogo de *rugby*, mobilizado pelos próprios alunos. A autonomia referendada por U3 estava mais relacionada à capacidade pessoal de executar os fundamentos, para conseguir reproduzi-los aos colegas em outros contextos de prática. Assim, essas experiências obtidas, nas aulas de Educação Física, poderiam ser utilizadas para organizar um jogo “nas horas vagas” e outros espaços. Conforme explicitado nos seus próprios termos:

Que eles tivessem autonomia para fazer sozinhos um passe, um chute... Os fundamentos. Mas pelo

que a gente trabalhou com eles durante o semestre, eles já tinham fundamentos suficiente para que eles conseguissem chegar no nosso objetivo final, que era com que eles fizessem um jogo sozinho. Como o nosso objetivo é fazer com que eles consigam organizar sozinhos um jogo de *rugby*, pode ser que eles não vão fazer com as próprias pessoas que tiveram aula conosco. Eu acho que até para a idade deles, é uma coisa que eles podem se reunir, para eles mesmos estarem fazendo isso nas horas vagas [...] Porque eu acho que pra ti saber explicar ou fazer, tu precisa saber essa parte de técnica dos fundamentos (U3).

No que concerne às fontes de conhecimento para a seleção dos propósitos de ensino, U3 afirma que foram nas “orientações de professores nas disciplinas teórico-práticas”, bem como nas “práticas de ensino” realizadas no contexto universitário que aprendeu a priorizar objetivos relacionados ao domínio de habilidades motoras como pré-requisito para a organização do jogo pelos próprios alunos. Ele salienta que na “disciplina de Teoria e Metodologia de Handebol”, por meio das orientações do professor passou a entender que os alunos devem “praticar” a modalidade, ou seja, os seus fundamentos, para que, ao final, consigam desenvolver a capacidade de “organizar um jogo coletivo”. Complementarmente, através de práticas de ensino na referida disciplina, o universitário parecer ter solidificado suas convicções. As fontes de conhecimento de U3, para os propósitos de ensino, são indicados no excerto a seguir:

Acho que foi aqui no curso. Na disciplina de handebol mesmo. Então o professor focava bastante nisso. Tu faz a disciplina, mas eles tão praticando bastante a modalidade, o objetivo final é que eles consigam organizar um jogo sozinho. [...] A gente teve que trazer diferentes atividades. E no final o objetivo era o mesmo para todos independente das atividades que nós fossemos destinados a fazer (U3).

4.3.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U3

As Avaliações de U3

Sobre os processos de aprendizagem, U3 acredita que consegue identificar que o aluno aprendeu quando este demonstra “autonomia” para realizar as tarefas anteriormente ensinadas, mesmo que não alcance todos os critérios de êxito pré-estabelecidos. O universitário descreve que quando verifica que o aluno, consegue desenvolver na prática de maneira própria o que lhe é solicitado, ele entende que a aprendizagem foi bem sucedida, conforme verificado no excerto a seguir:

Eu acho que é quando eu vejo que ele, não quando ele está fazendo certo, mas tem autonomia para fazer aquilo. Nem que a gente vai corrigindo, vai lapidando ele aos poucos, mas quando eu vejo que a gente pediu alguma coisa e ele já entendeu e está apto a fazer aquilo, mesmo que muitas vezes não da maneira certa (U3).

Para U3, as convicções sobre os processos de aprendizagem originaram-se nas experiências de prática de ensino, durante os “treinos de boxe”. O universitário assinala que nas oportunidades em que auxiliou o professor a “ensinar” os colegas com menos experiência no esporte, construiu sua forma de identificar a aprendizagem dos alunos. Após demonstrar o movimento a ser executado, ele recorda que assim que verificava que o colega conseguia obter certa “autonomia” para fazer o movimento, ele reconhecia que a aprendizagem, de fato, havia ocorrido. De acordo com o universitário: “Eu acho que ali do boxe. Quando a gente ia dar a aula e ia mostrar para os alunos, depois de eu ensinar e ver que ele tinha certa autonomia para fazer o movimento”.

No que concerne aos meios de avaliação da aprendizagem, foram analisados, no plano de ensino, quatro “critérios” utilizados nas suas experiências: prova teórica e prática, conceito de participação e presença nas aulas. O uso da prova teórica ocorreu em função de uma orientação realizada pela professora supervisora do estágio, como uma forma em U3 poderia estimular os alunos a apresentar um “compromisso” com a disciplina. Conforme se verifica no relato a seguir:

Isso aí foi imposto pela professora do estágio, na verdade. Que foi uma alternativa que ela deu para a gente de como avaliar os nossos alunos. Foi uma forma que a gente achou que eles verem que a coisa não era tão fácil assim. Que eles deveriam ter um certo compromisso com as aulas. Então a

gente fez uma prova bem flexível, bem por cima de tudo (U3).

De modo semelhante, a prova prática foi utilizada como uma “alternativa” para “fidelizar”, ou seja, envolver os alunos nas tarefas de aprendizagem, de maneira ininterrupta, a sequência de conteúdos estabelecida. De acordo com U3: “A prova prática nós fizemos, pois muitos deles faltavam às aulas e não acabavam seguindo a ordem cronológica das atividades, usamos essa alternativa para fidelizar mais os alunos nas aulas”.

No tocante à avaliação da presença e participação dos alunos, U3 acredita que foi uma medida para diminuir a incidência de alunos “faltantes”, ou ainda, aumentar a “participação” dos alunos nas atividades propostas. Como ele indica: “A presença a gente fez porque muitos deles faltam e a participação porque tem muitos que vêm para a aula e não fazem a aula. Uma maneira que eles participassem mais da aula e que eles viessem mais para a aula”.

A origem do seu conhecimento para o uso dos meios de avaliação foi obtida inicialmente no contexto escolar e posteriormente consolidado no ambiente universitário. U3 discorre que nas experiências, enquanto aluno, os professores de Educação Física, principalmente dos “Anos Iniciais” do Ensino Fundamental, utilizavam-se desses “métodos” de avaliação, para aferir a aprendizagem dos seus alunos. Conforme se verifica na sua fala: “Na escola eu era avaliado por esses métodos também. Nas aulas de Educação Física, nos anos iniciais principalmente”.

Com relação à avaliação do processo, o universitário ressalta que a observação da aprendizagem dos “alunos” paralelamente ao encaminhamento do “sequenciador” de conteúdos, são maneiras de U3 averiguar a sua forma de ensino. Ele descreve que à medida que “avança” no planejamento, busca refletir se os alunos estão conseguindo “acompanhar” os conteúdos previamente ensinados. Assim, se os alunos possuem capacidade de aprender de acordo com o que estava planejado, o universitário entende que obteve sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, quando verifica certa dificuldade dos alunos, ou seja, quando estão “atrasados” em relação ao avanço do conteúdo, ele passa a rever o que ocorreu fora do esperado e, busca formas de melhorar o ensino para alcançar a aprendizagem dos alunos. As reflexões a respeito do encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem costumavam ser realizadas diariamente, “depois” de finalizar as aulas, onde o universitário registrava algumas “anotações”

para “discutir” e “analisar” conjuntamente com os colegas e a professora supervisora do Estágio Supervisionado, como ele afirma:

Dá pra mim me basear pelos alunos. Mas eu acho que eu me planejo pelo sequenciador. Da maneira como eu estou avançando, o pessoal está conseguindo acompanhar? Se o pessoal está acompanhando legal o que a gente está trabalhando é porque eu dou conta certinho. Se o pessoal tá meio atrasado, ou está difícil de pegar determinados conteúdos como a gente pode melhorar? Tenho que rever isso. [...] Depois das aulas fazíamos algumas anotações, era discutido como foi o andamento da mesma, nisso a gente analisava se a turma estava acompanhando o planejamento (U3).

4.3.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U3

Os Conteúdos de Ensino de U3

A análise prévia das aulas permitiu identificar a ênfase de U3 no ensino de fundamentos técnicos da modalidade, a saber: o passe, o *drop goal* e o penal (formas de finalização/chute no *rugby*). No entendimento do universitário, os fundamentos técnicos devem ser priorizados para que seja possível capacitar os alunos ao nível de domínio das habilidades motoras, pois são considerados os aspectos “basilares” do esporte e, sem os fundamentos, portanto, não é possível avançar na aprendizagem do esporte. O universitário complementa que especificamente no *rugby*, obter a “base” dos fundamentos seria importante para conseguir participar de um jogo ou “brincadeira”. O trecho a seguir retrata o seu discurso quanto aos conteúdos:

Tu precisa saber essa parte do conteúdo de técnica dos fundamentos. Ela é a base do esporte. Se tu não tem a base tu não vai conseguir ir à frente. É o básico [...] Às vezes no caso do *rugby*, as pessoas não sabem as dimensões da bola, as dimensões do campo, as funções de cada jogador, mas sabem a base de cada fundamento e já seria interessante para pelo menos fazer uma brincadeira (U3).

Nas aulas observadas, U3 buscou estabelecer uma sequência de conteúdos que privilegiava em primeira instância o passe e, por fim, o chute/finalização. Segundo ele, a organização dos conteúdos foi estipulada, levando-se em consideração princípios como a “complexidade” do movimento, a “prioridade” e “ocorrência” do movimento dentro da lógica interna do jogo de *rugby*, além das “características comportamentais” demonstradas pelos alunos nas aulas. Na percepção do universitário, o passe é considerado o aspecto mais “simples” e “prioritário” para o ensino da modalidade, assim como, apresenta-se como um “caminho mais fácil” para se obter o ponto no jogo de *rugby* e, portanto deve ser utilizado na aprendizagem preliminar do esporte. Posteriormente, acrescenta-se o ensino do chute/finalização como outra possibilidade de se obter pontos no jogo, cujos movimentos são utilizados tanto na “conversão” de faltas. Conforme o relato de U3:

Começamos do mais simples para o mais complexo. [...] Seria um caminho mais fácil no caso do jogo tu fazer o ponto com as mãos do que chutando. [...] A gente foi fazendo pelos movimentos e fundamentos que acontecem no jogo. Então a gente começou com o passe que era a prioridade e depois o chute que também é usado para converter as faltas [...] (U3).

As compreensões atuais do universitário referente à seleção e organização de conteúdos técnicos parecem ter sido construídas nas experiências de prática pessoal motora nos esportes em que participou na infância e adolescência, principalmente no boxe. Segundo ele, durante as aulas de boxe, costumava desempenhar as habilidades características da modalidade, nomeadamente o posicionamento das mãos durante a “guarda”, de maneira muito específica e “fragmentada”. Conforme exposto na passagem a seguir:

Acho que foi também dos esportes. No futebol, no boxe, na natação, acho que todos eles trabalhavam dessa forma também. [...] No boxe também, não tem como tu aprender um movimento de uma vez só sabe? Era todo e qualquer movimento que a gente fazia era muito fragmentado, tu saber ficar na guarda, às vezes tu saber ficar na guarda com as mãos na posição superior, mas os pés estão de uma forma toda errada (U3).

As Estratégias de Ensino de U3

Analisando-se as intervenções de U3, identificou-se a preeminência de estratégias de instrução verbal e visual na abordagem das tarefas de aprendizagem. O uso da explicação e demonstração é justificada pela preocupação do universitário em proporcionar a todos uma representação sobre a forma de execução das atividades, utilizando-se de “diferentes formas” cabíveis para atender aos distintos “níveis de aprendizagem” apresentados pelos alunos. Assim, U3 relata que inicialmente busca fornecer informações verbais (exposição) sobre a tarefa a desempenhar, para que os alunos elaborem uma imagem mental acerca dos movimentos. Após uma análise da qualidade das “compreensões” dos alunos, passa então a representar as informações a partir de um modelo comportamental, para que os alunos consigam reproduzi-lo de maneira semelhante. No entendimento de U3:

É porque também tem muitos alunos que estão em diferentes níveis de aprendizagem. [...] Então eu tento explicar primeiro verbalmente, pra ver quem conseguir compreender. E depois visualmente eu tento reproduzir a atividade pra eles pelo menos fazer parecido. Pra tentar fazer o máximo de formas possíveis pra depois ninguém dizer que não entendeu (U3).

O entendimento de U3 para o uso de estratégias de instrução de explicação e demonstração, foi construído respectivamente com base nas experiências de instrução fornecida pelos treinadores nas escolas de iniciação esportiva. Especificamente, o professor de natação do universitário costumava inicialmente fornecer informações verbais a respeito da movimentação dos braços e pernas para a execução do nado crawl e posteriormente, “reproduzia” os movimentos indicados previamente, mesmo quando estava situado fora da piscina. De modo geral, as experiências pessoais de prática motora com diferentes professores, levaram-no a perceber que a explicação e demonstração são estratégias de instrução comumente utilizadas pelos profissionais da área. Conforme se verifica na fala de U3: O professor de natação falava quando eu era pequeno: - “Vai nadando crawl, fazendo a braçada e batendo as perninhas. Não tá na piscina, mas ele vai reproduzindo fora

da piscina. Quase todos os professores que eu conheço, fazem dessa forma”.

Sobre as intervenções verbais emitidas durante as tarefas de aprendizagem, verificou-se durante as aulas que os *feedbacks* de gestão (principalmente a respeito dos materiais e dos alunos na atividade), seguido dos *feedbacks* avaliativos positivos e motivacional (utilizados antes e após a tentativa de execução do movimento, ou durante o jogo, quando os alunos estavam com a posse de bola) e, prescritivos (direcionados à execução do movimento) foram frequentemente adotados pelo universitário. Indagado a respeito do uso de *feedbacks* de gestão, o universitário justifica que esse tipo de intervenção possibilita ao professor esclarecer os papéis assumidos entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, permitindo assim, que ele demonstre certa “autoridade” perante aos alunos e assuma o “comando” das aulas. Ainda ressalta que o *feedback* de gestão fornece um direcionamento para os alunos durante as tarefas de aprendizagem, bem como, auxilia num melhor encaminhamento das atividades, uma vez que permite um maior controle dos alunos no ambiente de ensino. Nas palavras de U3:

Porque eu acho que já mostra uma certa autoridade frente aos alunos. Tu mostra quem tá no comando assim. [...] Acho que isso faz com que eles não façam de qualquer jeito, tenham um foco, tenham uma linha para seguir. [...] Acho que é melhor pra atividade fluir. Porque daí eles podem pegar a bola e ficar desvirtuado (U3).

Quanto ao uso de *feedbacks* avaliativos, o universitário sustenta que esse tipo de intervenção fornece um “caminho” para os alunos, pois o universitário passa a consentir com o que os alunos estão a fazer. As experiências de sucesso nas atividades, associadas ao uso de *feedback* avaliativo positivo pelo professor, portanto, elevam o aluno à consciência sobre critérios de êxito na tarefa, favorecendo assim, direcionamento e motivação no processo de ensino e aprendizagem, conforme verificado na passagem a seguir: “Acho que é pela função da pessoa saber que é isso mesmo que eu tenho que fazer. Que legal, eu tentei três vezes e eu errei, mas agora eu acertei e isso mesmo que eu tenho eu continuar fazendo. Isso dá um caminho e motiva eles para o que eles estão fazendo” (U3).

Referente à utilização de *feedbacks* motivacionais, U3 argumenta que o intuito principal era promover um sentimento de prazer pelas aulas de Educação Física. Assim, o universitário busca por meio de instruções motivacionais, “instigar” os alunos a “gostar” das atividades propostas por compreender que desta forma pode haver maior engajamento dos alunos para realizar as tarefas e disposição para entender o conteúdo, como também conhecer o novo. Nos termos dele: “Pra fazer com que eles tomem gosto pela atividade e pela aula. [...] Então, sempre estou tentando instigar eles ao máximo para tomar gosto, pra fazer, pra entender, pra conhecer coisas novas”.

Os *feedbacks* prescritivos foram utilizados no processo de ensino e aprendizagem pelo universitário, com o intuito de reforçar os critérios de execução do movimento anteriormente ensinados. Ao identificar um déficit na qualidade na “reprodução” do movimento após a instrução inicial da atividade, U3 acredita que deve utilizar-se de orientações verbais prescritivas como meio de “facilitar” a correção da aprendizagem do movimento, como se verifica no trecho a seguir: “Ela já tinha visto os coleguinhas dela fazer, só que não estava conseguindo reproduzir o movimento. Daí eu mostrei pra ela: - faz assim que vai ficar melhor. Eu acho que era importante porque é a maneira mais fácil pra ela aprender e tentar reproduzir”.

O entendimento de U3 acerca das intervenções verbais urgiu das orientações recebidas pelos professores durante a prática motora na iniciação esportiva e no ambiente escolar. Especificamente, a aprendizagem da intervenção de gestão ocorreu na escola de iniciação esportiva de futebol de campo, em que o professor utilizava esse tipo de informação para “controlar” a atividade, a partir de orientações sobre os espaços para a pontuação e organização dos materiais. Segundo ele: “Acho que foi no futebol mesmo. O professor pedia para a gente ir pegar a bola pra ele, durante a aula falava onde a gente tinha que acertar, controlava a atividade e fazia esse tipo de organização mesmo”.

As experiências obtidas na prática da natação parecem ter contribuído para o seu entendimento a respeito das intervenções avaliativas positivas. U3 explicita que ao retornar à borda da piscina, após concluir a tarefa previamente estipulada pelo professor, recebia informações positivas sobre o seu desempenho. Assim, passou a interpretar os reforços positivos como um “incentivo” para a manutenção da prática, além de favorecer a tomada de consciência sobre os critérios de êxito do movimento. De acordo com o universitário: “Chegava na borda da piscina e o professor dizia: - Nossa! Tu melhorou

bastante, teu movimento está bem melhor. Isso me incentivava, me ajudava e, tu sabe realmente que está fazendo”.

A respeito do uso de informações verbais de motivação, U3 acredita que as primeiras lembranças são provenientes das orientações recebidas nas aulas de diferentes disciplinas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação Física. De modo geral, os seus professores costumavam utilizar um “método” para motivar os alunos nas aulas, que consistia na oferta de uma premiação, para engajá-los no cumprimento das tarefas propostas. O universitário também destaca que as experiências na prática do boxe foram importantes para o entendimento de que a “motivação” pode fomentar o sentimento de “superação” diária no esporte. Assim, o universitário descreve que nos momentos em que se sentia fatigado, o professor utilizava estratégias de instrução verbal de motivação para incentivá-lo ao alcance do seu rendimento “máximo”, conforme se verifica no seu relato:

Na aula do colégio, nos anos iniciais, tinha um método que os professores utilizavam para que os alunos tivessem mais motivação mesmo para fazer tal atividade. Muitas vezes dentro de sala de aula, não só na disciplina de Educação Física, eles falavam: - Quem fizer tudo vai ganhar tal coisa! [...] No boxe, a motivação de tu estar fazendo hoje melhor do que tu fez ontem, de estar se superando cada dia. As vezes eu estava cansado e o professor me motivando pra chegar ao máximo (U3).

De maneira semelhante, as aprendizagens para o uso de *feedbacks* prescritivos foram obtidas nas aulas de boxe, especificamente nas situações em que U3 estava treinando golpes característicos da modalidade (“*jab*” e “direto”), o professor costumava fornecer informações prescritivas sobre os critérios de êxito, quando conseguia identificar erros na execução do universitário. Assim, U3 passou a perceber que esse tipo de intervenção favorece o “entendimento” sobre os padrões de movimento no ensino de modalidades esportivas, como representado a passagem a seguir: “Às vezes, eu tinha que ficar fazendo “*jab*” e “direto” no saco. Mas eu fazia e ele dizia: - Esse “*jab*” aí não está bom, hein? Ele vinha na minha frente e fazia: - faz assim com o braço e depois que tu efetuar o “*jab*” fica na guarda. [...] Para ti entender melhor”.

No tocante às estratégias de gestão, verificou-se durante as aulas a opção de U3 em organizar os alunos em “colunas” e de maneira “individual”, assim como houve a predominância da gestão em “grupos” e “sem uma formação específica”. O universitário destaca que a organização em colunas/individual favorece o “controle” dos padrões comportamentais dos alunos durante as atividades. Além disso, segundo o universitário, a organização dos alunos em colunas/individual, principalmente nas fases iniciais da aprendizagem permite o desenvolvimento individual dos alunos e concomitantemente, um nível mais elevado de exigência específica no seu desempenho. Por outro lado, o universitário acredita que uma organização mais “coletiva” dificultaria a “cobrança” de desempenhos individuais dos alunos, em virtude dos diferentes níveis de aprendizagem em que se encontram. Assim, ele argumenta que a organização em “grupo” foi adotada em função das condições da tarefa, ou seja, uma forma mais adequada para organizar as “atividades globais” conforme ele indica:

Eu deixei eles assim para ter maior controle sobre eles. [...] No início, como muitos deles ainda não conheciam essa modalidade, mostrar a atividade individualmente faz com que tu consiga cobrar mais e trabalhar individualmente. Agora, se tu trabalha com o coletivo, se tem um ali que já sabe fazer, fica difícil de tu ficar cobrando de todo mundo. Acho que essa organização se dá em função da atividade. Parece ter sido, essa no caso é mais global (U3).

Questionado acerca das fontes de conhecimento para a gestão dos alunos, o universitário indica que foram as experiências de prática motora na escola de iniciação esportiva de futebol. Para tanto, a organização dos alunos em disposição de “colunas e individual” foi experimentada nas “aulas de futebol”, numa situação específica de “chute a gol”, em que a quantidade de materiais para a prática era restrita e, portanto, o professor organizava os alunos perfilados, para manter o “controle” sobre eles. De outra forma, o universitário discorre, que o professor geralmente fazia uso de diferentes formatos de gestão dos alunos, como “grupos”, “fileiras”, duplas” e “individuais”, de acordo com as demandas impostas por cada uma das tarefas, como ele destaca no trecho a seguir.

Acho que no futebol. [...] Então às vezes a gente tinha que se reunir em filas pra chutar a bola para o gol e, muitas vezes, não tinha mais do que uma bola. Tinha que esperar mesmo, tinha só um gol. O professor que organizava dessa forma, que também era uma maneira de ele ter controle sobre as crianças. [...] Dependendo da atividade, o professor dividia em grupos, em fileiras, e em duplas, ou individualmente. Tem atividade que não dá para fazer com mais de duas pessoas. Outras que tem que ter mais de duas pessoas, tem ser feito num grupo maior (U3).

Ao longo das aulas observadas, constatou-se que U3 geralmente disponibilizava os materiais para usufruto dos alunos antes e durante as atividades de aprendizagem, permitindo que assumissem também a responsabilidade pela gestão e uso dos materiais. Neste sentido, seu discurso expressa que na condição de professor em formação, caso apresentasse uma postura de “imposição” de “regras” rígidas para a gestão dos equipamentos da aula, poderia comprometer o engajamento dos alunos nas atividades, além de provocar dificuldades de relacionamento e “rejeições” por parte dos alunos. Logo, conceder aos alunos maior liberdade para o manuseio dos materiais foi uma estratégia encontrada pelo universitário para obter a presença dos alunos nas aulas e, ainda mantê-los ocupados para não “atrapalhar” o andamento das atividades. No entanto, o universitário salienta que a intenção é aumentar gradativamente o nível de cobrança dos alunos em relação ao controle dos materiais. E, ainda argumenta que se estivesse na posição de professor de uma escola, a gestão dos materiais seria realizada de modo diferente, já que a partir de suas convicções, o ensino e aprendizagem do “esporte”, suscita um nível maior de “organização” e “disciplina”. A compreensão de U3 está descrita na passagem a seguir:

Então se a gente chegasse impondo regras de maneira assim muito firme, muitos deles não iam pra aula, não iam fazer as atividades, iam ficar rejeitando bastante. Então a gente criou alternativas para fazer com que ao menos eles estivessem presentes nas nossas aulas. Estão brincando com a bola, não estão atrapalhando pelo menos. Daí a gente tentou trabalhar algumas coisas de forma mais ‘light’, e depois vai afunilando eles, pra cobrar mais, exigir mais. Foi

essa alternativa que a gente usou, no caso. [...] Faria diferente [...] os esportes de maneira geral prezam bastante disciplina, e pra ter disciplina tem que ter organização (U3).

Os traços do pensamento de U3, a respeito da gestão de materiais nas aulas de Educação Física, foram construídos no ambiente universitário e escolar, respectivamente na disciplina de Estágio Supervisionado e nas aulas de Educação Física. As observações da prática de ensino do professor de Educação Física regente da turma, realizadas no período inicial do estágio, segundo ele, foram importantes para identificar as “características” dos alunos, bem como verificar algumas estratégias de ensino utilizadas pelo professor nesse contexto. Essas estratégias versavam na proposição de atividades e formas de organização requeridas pelos alunos, com o intuito de sustentar a “participação” de todos nas aulas. Assim, o universitário passou a utilizar alguns desses procedimentos em suas intervenções, neste caso especificamente, para a gestão dos materiais. De outro modo, o entendimento de que o ambiente de ensino dos esportes necessita de uma organização mais rigorosa, particularmente para a gestão dos materiais, foi obtida nas primeiras experiências de prática motora nas “aulas de Educação Física” na escola. O universitário afirma que, desde a infância, o professor empregava “regras” para a organização dos materiais, no qual os equipamentos que seriam utilizados nas aulas eram “separados” em um determinado local e os alunos não podiam aproximar-se, exceto se houvesse “autorização” prévia do professor. Deste modo, acredita que essas experiências contribuíram para a sua percepção:

Eu acho que isso foi mais ou menos com a prática que a gente veio tendo conhecendo a turma. Quando a gente tava acompanhando pelo menos as aulas deles, do professor. Ele fazia o que eles estavam a fim de fazer. Dai é mais fácil de tu agradar os alunos no caso e fazer com que eles participem. [...] Foi algo que eu aprendi desde as primeiras aulas de Educação Física que eu tive. Sempre a gente foi muito regrado quanto a isso. De o material estar separado num lugar e não era para a gente mexer, só se a gente for autorizado a mexer naquilo (U3).

Em todas as aulas observadas, o universitário utilizou-se da quadra poliesportiva como principal espaço para ministrar as aulas de *rugby*. A opção pelo uso da quadra está relacionada à estrutura do espaço, como a “marcação” das linhas, a facilidade em demarcar a zona de pontuação do *rugby* (*in-goal*), o “tamanho” da área de jogo que podem ser utilizados para o ensino do *rugby*, além do “conhecimento” prévio dos alunos sobre as características estruturais deste ambiente. Adicionalmente, a seleção deste espaço também ocorreu em função da sua disponibilidade para as aulas de Educação Física e a possibilidade de desenvolver “atividades práticas” neste local, como verificado nos seus próprios termos: “Era um espaço que a gente tinha lá que dava para ser feito uma atividade prática. Mas a gente trabalha, pela quadra já ter um tamanho padrão, o pessoal já conhece e já estava mais fácil de estipular onde seria o *in-goal*, já tinham as marcações”.

O reconhecimento da quadra enquanto um espaço importante para o desenvolvimento das aulas de *rugby* é resultado das experiências de prática pessoal no esporte, decorrentes do período em que U3 participou de uma escola de iniciação esportiva ao futsal, ainda na infância. Segundo o universitário, o professor utilizava-se da quadra poliesportiva por ser o “único” espaço apropriado para a prática do futsal no clube. As “primeiras lembranças” do universitário referente aos espaços das aulas são retratadas no excerto a seguir: “Na quadra de futebol mesmo. No futebol de salão que a gente fazia aqui clube, que é o único lugar onde dava para ser feita as aulas. Essa é primeira lembrança que eu tenho, que o professor fazia”.

As análises das aulas observadas permitiram identificar a preferência do universitário por tarefas de caráter analítico, exercitadas em condições isoladas e desprovidas da presença de companheiros e adversários. Ainda, verificou-se a priorização de jogos recreativos (jogo dos dez passes e rouba bandeira, adaptados para atender algumas regras do *rugby*) e jogo formal (jogo de *rugby* propriamente dito). O universitário acredita que as atividades analíticas foram implementadas em função da especificidade que esta estrutura de tarefa proporciona ao desenvolvimento de uma percepção “espaço-temporal” da execução do movimento pelos alunos. Por outro lado, o universitário argumenta que as condições do jogo, seja ele formal ou recreativo, não favorecem a “aprendizagem dos fundamentos”, tendo em vista que as habilidades são desempenhadas de maneira imprecisa pelos alunos neste contexto. Essa perspectiva é evidenciada na fala do universitário:

Eu acho que essa atividade dá uma noção de espaço que o jogo não dá para eles. Está aprendendo um fundamento, então se tu pensar em um chuta lata pra salvar todas, se tu chutar a bola, vai chutar de qualquer jeito, eu acho que não vai se enquadrar pra isso mesmo. Nesse caso, eu acho que precisava de uma atividade mais específica (U3).

A utilização do jogo formal no processo de ensino e aprendizagem do *rugby* é justificada como um meio de avaliar a “aprendizagem” dos alunos quanto à sua capacidade de desempenhar os gestos técnicos, não apenas em situações em que eram desenvolvidos de maneira “fragmentada”, mas principalmente, se aprenderam a “reproduzir” essas habilidades técnicas no “contexto do jogo”. Quanto à opção pelos jogos recreativos, segundo U3, esse tipo de tarefa apresenta características “lúdicas” e “abertas”, que permitem a inserção progressiva de “conteúdos” relativamente ao ensino do esporte. Neste sentido, o universitário acredita que o uso dessa estrutura de tarefa é o meio “mais indicado” para introduzir o conteúdo nos momentos iniciais da aprendizagem, para que os alunos primeiramente desenvolvam um sentimento de identificação ou “gosto” em praticar a modalidade. Conforme se verifica no seu relato:

Se o que a gente fragmentou ali no início está surtindo efeito agora. Se eles não estão só aprendendo daquela forma, mas se eles estão aprendendo a reproduzir isso no contexto do jogo. [...] Tu trabalha de uma maneira mais lúdica, mais aberta, a gente vai inserindo os conteúdos que são trabalhados aos poucos. [...] No início eu penso que até que eles peguem gosto pelo esporte é a maneira mais indicada para a gente abordar esse conteúdo (U3).

A aprendizagem de U3 a respeito das tarefas de aprendizagem parecem ter sido obtida em diferentes contextos, como na escola de iniciação esportiva e na universidade. O universitário assinala que as convicções de que os fundamentos técnicos devem ser inicialmente isolados e, posteriormente integrados ao jogo formal, foram constituídas nas experiências de prática pessoal na iniciação esportiva de “futebol de campo”, especificamente nas circunstâncias em que “treinava” cobrança de falta ou pênalti. Para ele, as tarefas utilizadas para o desenvolvimento

dos conteúdos nas suas aulas, eram semelhantes à abordagem utilizada pelo seu professor, quando era aluno do projeto. De outro modo, as orientações recebidas, pela professora da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Lazer, contribuíram para o entendimento de que existem “outras formas de ensinar um mesmo conteúdo” e, que não é necessário desenvolver o jogo somente a partir de suas características formais e, que poderiam ser utilizados jogos recreativos para o ensino. As aprendizagens de U3 referente ao uso das tarefas estão expressas na passagem a seguir:

Mas isso eu aprendi foi no futebol, porque a gente fazia bem isso que eu estava fazendo. Fragmentava os fundamentos, depois tu juntava tudo e fazia um coletivo para ver na prática que efeitos tinham surtido. [...] No futebol. Quando eu ia treinar uma cobrança de falta, pênalti, uma jogada, é mais ou menos dessa forma que o professor abordava. [...] Aqui no curso. Eles sempre batem nessa tecla. O jogo não precisa ser só aquilo, tem outras formas de ensinar aquele mesmo conteúdo. Essa professora falava isso na disciplina de lazer (U3).

Com base nas observações, averiguou-se, que na maior parte do tempo, o universitário apresentou uma perspectiva de centralização, determinando as decisões e ações relativas à dimensão social das aulas. Quando indagado a respeito da sua conduta, o universitário indica que a função do professor é “transmitir o conhecimento”. Portanto, o professor deve possuir um “domínio” sobre a aula, o que implica em primeira instância na “escolha” dos tipos de conteúdos que serão abordados, além de “saber” ou conhecer os aspectos particulares do conteúdo que se pretende ensinar. Por outro lado, o universitário afirma que poderia estabelecer um “consenso” com os alunos e possibilitar maior abertura para a escolha dos conteúdos que seriam desenvolvidos durante as aulas, de acordo com os interesses pessoais manifestados pela turma. Neste sentido, o universitário assinala que esta seria a estratégia que adotaria se estivesse em outra situação, pois estabelecer uma relação consensual com os alunos é uma forma mais “democrática” de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Apesar das convicções apresentadas pelo universitário, ele acredita que em virtude das características comportamentais, desta turma em particular, não poderia se relacionar

com os alunos mediante a uma perspectiva de compartilhamento de responsabilidades, assim como se verifica no seu enunciado:

Ele que tem que ter esse domínio da aula, de escolher os aspectos que vão ser trabalhados e saber sobre eles. Acho que é por causa que a função dele é transmitir o conhecimento. Então ele tem que se apropriar desse conhecimento para poder transmitir. [...] Eu poderia determinar um consenso com os alunos, o que eles vão querer aprender? O que eles vão querer na aula de hoje? E dar a aula toda em cima disso. [...] Eu acho que seria a forma que eu mais usaria porque seria a forma mais democrática assim de tu trabalhar. Só que tem que ver. [...] As decisões vão depender de como as aulas vão se encaminhar e como que a turma está nessa aula. No caso, como é que eu vou abrir mão com esse pessoal ali? (U3).

Para o universitário, ambas as formas de pensamento sobre as estratégias para condução das relações sociais foram adquiridas no contexto universitário. Especificamente, ele atribui às orientações efetuadas pelo professor da disciplina de Princípios de Conduta Profissional, a origem do seu entendimento de que o professor deve assumir uma postura central na condução do ensino. As aprendizagens ocorreram nas aulas teóricas da disciplina, a partir das explicações do professor de que no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve responsabilizar-se em conhecer o “conteúdo”, “planejar” as aulas e “organizar” os alunos. De outro modo, foram a partir das experiências obtidas na 3ª fase do curso, com a maneira pela qual o professor estabelecia as relações de ensino e aprendizagem nas aulas teóricas da disciplina de Seminários Pedagógicos em Educação Física, que U3 passou a compreender que poderia desenvolver as suas aulas de forma mais consensual com os alunos. O universitário relembra que o professor costumava sugerir um tema para “discussões” nas aulas e, indagava se havia interesse da turma em abordar de fato o conteúdo proposto, como se averigua no seu relato:

Foi aqui no curso na disciplina de condutas. Foi uma disciplina que marcou bastante. Foi numa aula teórica [...] o professor falou que o primeiro de tudo o professor tem se ater do conteúdo que ele tá passando, tem que planejar, organizar a

turma. [...] Seminários da 3ª fase. Foi na forma como ele conduzia a aula. [...] Ele perguntou o que a gente achava de discutir sobre tal assunto, se achava que era relevante discutir aquilo naquela aula, daí a turma entrou num consenso de que valeria a pena (U3).

De modo geral, o universitário apresenta uma estrutura de pensamento e ação pré-interativa e pós-interativa que contempla convicções de que a base crítico-superadora deve fundamentar o planejamento do ensino; os propósitos devem estar voltados às habilidades motoras, no sentido de promover uma capacidade pessoal de execução de movimento, para que os alunos possam organizar um jogo e, utilizar essa experiência em outros contextos da vida pessoal; a aprendizagem ocorre quando o aluno apresenta uma capacidade pessoal de execução de movimento mesmo que não alcance todos os critérios de êxito; a avaliação teórica, avaliação prática e o conceito de participação, devem ser utilizados respectivamente como estratégia para garantir a participação dos alunos na aula; a avaliação do ensino é retrospectiva e direcionada aos alunos e sua aprendizagem. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico pré-interativo e pós-interativo de U3 foram obtidas no contexto universitário, a partir das experiências de orientação de professores para a opção pela base teórica, para construir convicções a respeito dos propósitos e refletir sobre a avaliação do ensino. As fontes provenientes do contexto escolar, especificamente as experiências de prática motora e experiência pessoal, enquanto aluno na infância, contribuíram para as convicções sobre os propósitos e avaliação da aprendizagem.

De modo geral, o pensamento interativo está relacionado ao entendimento de que os conteúdos motores devem ser privilegiados como base para alcançar a aprendizagem do esporte e a sua organização deve ocorrer em função do nível de complexidade; as instruções verbais e visuais devem ser utilizadas para a representação da tarefa em função do nível experiência dos alunos com a tarefa. Os *feedbacks* de gestão, prescritivo, avaliativo e motivacional devem ser usados respectivamente para organizar e controlar, corrigir e direcionar e estimular o engajamento dos alunos; a gestão dos materiais, dos alunos e espaço mantêm os alunos atentos e ocupados e fornece um ambiente estruturado para as aulas; as atividades analíticas direcionam o foco para aprendizagem motora e, as tarefas globais permitem a reprodução de conceitos analíticos para o jogo e estimulam a motivação dos alunos na

aula; o ensino deve ser centrado no professor porque favorece a transmissão de conteúdo e, por outro lado, o processo de ensino e aprendizagem poderia ser compartilhado com os alunos, como uma forma mais democrática de condução do ensino. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico interativo de U3 foram obtidas no contexto esportivo e escolar, mediante as experiências de prática motora ainda na infância, que contribuíram para a seleção de conteúdos, gestão de classe e opção por tarefas analíticas; as experiências de observação e orientação de professores e treinadores também contribuíram para a construção de convicções sobre as formas de instrução. As fontes provenientes do contexto universitário, especialmente as orientações de professores na universidade, auxiliaram respectivamente na opção pela condução das relações sociais.

4.4 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E AS FONTES DE CONHECIMENTO DE U4

O Universitário 4 (U4), jovem de 22 anos, obteve as primeiras experiências de prática motora nas aulas de Educação Física escolar, onde participou de diferentes esportes, como o voleibol, handebol, basquetebol e futsal. No período escolar, também passou a compor o time de futsal da escola e participou de campeonatos escolares a nível local, municipal e estadual como goleiro da equipe. As primeiras experiências com o futsal o estimulou a ingressar em uma escola de iniciação esportiva de futebol de campo, sendo convidado a compor a categoria de base de um time de futebol de campo da região, onde permaneceu por um ano. Posteriormente, passou a treinar em um projeto específico para goleiros, no mesmo período em que participava de campeonatos, representando equipes “amadoras” de futebol de campo da região. Aos 16 anos de idade, passou a compor uma equipe de base de um time profissional do estado, que disputa a primeira divisão do campeonato nacional. Após a permanência de uma temporada na equipe, U4 também obteve passagem por equipes de base que disputam a primeira e segunda divisão dos campeonatos estaduais de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Pernambuco. Durante o período em que passou por diferentes times de futebol de campo profissional, participou de campeonatos a nível municipal, estadual e nacional. Devido às experiências obtidas na prática do esporte como goleiro profissional, aos 17 anos de idade, recebeu o convite para ser treinador no projeto de goleiros onde anteriormente havia atuado como atleta, permanecendo por dois anos na função.

As experiências de prática pessoal no esporte na infância e adolescência, associadas às experiências prévias de ensino e a necessidade de obter o registro profissional para atuar como treinador da modalidade, influenciaram U4 a ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física. Particularmente, a escolha pelo curso de Licenciatura foi motivada por uma crença prévia de que o campo de atuação profissional do professor licenciado abarcava também as áreas de atuação do Bacharelado, principalmente o treinamento esportivo.

Para U4, as principais experiências de prática pessoal no ensino da Educação Física, obtidas na universidade, ocorreram nas disciplinas teórico práticas, ao longo do curso de Licenciatura. Segundo ele, essas experiências de ensino contribuíram para desenvolver de maneira mais didática os conteúdos dos esportes, principalmente àqueles relacionados ao futsal/futebol, motivo este que fez U4 permanecer no curso de Licenciatura. O ingresso no projeto Inter Periferias Futebol, vinculado à universidade em que estuda e, que atende crianças e adultos acima de 40 anos, possibilitou ao universitário voltar a atuar no âmbito da iniciação e especialização esportiva no futebol de campo, além de promover experiências de participação em campeonatos em outros países, na função de treinador. Para ele, a disciplina de Estágio Supervisionado proporcionou experiências de ensino “complementares” àquelas obtidas anteriormente ao ingresso na graduação, especificamente, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas para abordar o conteúdo e, no modo de se relacionar com os alunos.

4.4.1 O Pensamento Pedagógico Pré-Interativo de U4

A Orientação Conceitual (Base Teórica) de U4

A análise prévia do plano de ensino do universitário permitiu identificar a opção pela orientação conceitual “Crítico-Emancipatória”, abordada na obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” e desenvolvida por Elenor Kunz. Verificou-se também, que especificamente os planos das aulas observados, foram estruturados com base nos princípios pedagógicos da proposta, a saber: Encenação, problematização, ampliação e reconstrução. Quando questionado a respeito da orientação conceitual utilizada para fundamentar as suas aulas, o universitário inicialmente indica que é uma forma de abordar o conteúdo “diferentemente” do que ele havia experimentado quando aluno, uma vez que os seus professores “não consideravam” as

intenções e interesses (“pensamento”) dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de U4, as “aprendizagens anteriores” dos alunos, bem como a sua diversidade cultural devem ser contempladas no processo, a fim de criar um ambiente de “trocas de experiências” entre os próprios alunos. Deste modo, o universitário acredita que a proposta passou a auxiliá-lo durante as aulas, por ampliar o seu entendimento sobre os papéis sociais desempenhados pelos alunos no contexto de ensino. Ademais, revela que possuía um interesse pessoal de que os alunos obtivessem a consciência sobre a existência de “outras formas” de ensino e aprendizagem da Educação Física e Esportes, além daquelas pelas quais já estavam “habituaados”.

Talvez pelo fato de querer fazer diferente das minhas experiências como aluno, que os professores não levavam em consideração o que o aluno pensava. [...] Porque eu acho importante levar em consideração o que os alunos já sabem e a troca de experiência entre eles, como tem alunos de diferentes regiões, diferentes partes do país, tem brincadeiras que os alunos de deste município conhecem e os alunos que vieram de outro estado e não conheciam. [...] Como a pedagogia traz, o Kunz fala que a gente deve levar em consideração as aprendizagens anteriores dos alunos então isso auxiliou bastante as aulas. [...] Era mais interesse pessoal mesmo, de mostrar para os alunos que existe outra forma do que eles estavam habituados a estudar (U4).

A opção de U4 pela base teórica foi realizada mediante as experiências que obteve no contexto universitário. Nas aulas teóricas da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física, U4 relata que os universitários faziam “leituras” das obras do autor Elenor Kunz. Além desta, outras obras também foram “apresentadas” pelo “professor” supervisor da disciplina, de modo que, no momento do planejamento, pôde discernir sobre a orientação conceitual que perseguiria para fundamentar suas aulas, com base nos seus interesses pessoais, como ele afirma: “Nas aulas de estágio, nas aulas teóricas a gente lia bastante sobre o Kunz [...] Foi interesse meu, que foi introduzido pelo professor. Então ele apresentou vários autores e a gente teve a possibilidade de escolher um ou mais autores para trabalhar no estágio”.

Os Propósitos de Ensino de U4

Foram identificados, mediante a análise do plano de ensino e planos de aulas do universitário, propósitos gerais voltados para repensar “novas possibilidades” de jogar o futebol. Para alcançar tais propósitos, verificou-se o intuito de U4 em desenvolver “instrumentos” aos alunos, relacionados ao conhecimento de habilidades fundamentais do esporte, regras e adaptações. Com relação ao objetivo geral, o universitário argumenta o intuito de que os alunos compreendam que o futebol não é “apenas jogar bola” e existem outras formas de aprender o esporte em relação àquele que tradicionalmente é desenvolvido na escola. Quanto aos objetivos específicos, o universitário declara que o intuito é que os próprios alunos “consigam adaptar jogos e regras” para outros espaços e contextos da escola, transcendendo o espaço habitual das aulas de Educação Física. Quanto ao objetivo de desenvolver as habilidades, o universitário entende que para a aprendizagem das habilidades fundamentais, é importante que os alunos compreendam a finalidade dos movimentos. Segundo o universitário:

Que eles entendam que o futebol não é apenas jogar bola e que existem outras formas. [...] Na escola o futebol é comparado muitas vezes com rolar a bola e deixar que os alunos aprendam por si só, e que aprendam somente o futebol tradicional. Por isso, eu vejo que é fundamental que os alunos mesmos consigam adaptar jogos e regras para outros espaços, além da quadra, como usamos o pátio, dentro da sala de aula. [...] Nosso objetivo era fazer os alunos pensarem no que estavam fazendo e não apenas fazer por fazer (U4).

Relativo às fontes de conhecimento para os propósitos almejados, U4 relata que aprendeu a partir das experiências nas disciplinas teóricas e práticas do curso de graduação e no estágio. Relativamente ao entendimento de que a técnica deve ser ensinada numa perspectiva de compreender a sua finalidade, U4 aprendeu a partir da orientação de professores de diferentes disciplinas teórico práticas do curso de graduação. De modo semelhante, o universitário acredita que aprendeu que deveria priorizar a modificação de regras e adaptação de espaços, a partir das “discussões” do livro *Transformação Didático-Pedagógica* do

Esporte, de “Elenor Kunz”, durante as aulas da disciplina de “Estágio Supervisionado”. Conforme U4 descreve:

Nas disciplinas de esporte, atletismo, futsal, futebol de campo, natação, tênis, os professores sempre orientavam a ter uma parte teórica também, então fazer os alunos pensarem e não apenas o fazer pelo fazer. [...] Eu lembro da adaptação das regras de algum lugar [...] provavelmente foi nas discussões do livro do Kunz nas aulas de estágio (U4).

4.4.2 O Pensamento Pedagógico Pós-Interativo de U4

As Avaliações de U4

A respeito dos processos de aprendizagem, U4 acredita que consegue identificar que os alunos aprenderam a partir do momento em que ele demonstra “confiança” tanto para “responder” algum questionamento, ou executar um movimento, a exemplo do “gesto técnico”, desprovido de preocupação com o que os demais colegas poderiam pensar sobre o que ele está a fazer ou falar. De acordo com ele: “Eu acho que a partir do momento que ele se sente confiante pra responder uma pergunta, seja ela oral ou escrita, ou fazer um gesto técnico, que ele faça com confiança, que ele não faça com medo do que os outros vão falar, ou vão pensar dele”.

U4 descreve que aprendeu a identificar a forma como os alunos aprendem, de acordo com suas experiências pessoais de “percepção de confiança”, como aluno, durante o período escolar. Nas “aulas de Educação Física”, por exemplo, “sentia” que havia aprendido determinado conteúdo, quanto conseguia “realizá-lo” com confiança, sem “medo” do que os colegas e/ou professores poderiam “pensar”. De modo semelhante, nas aulas da disciplina de “Matemática”, o universitário também percebia que havia aprendido, quando se sentia capaz de responder aos questionamentos realizados pelo professor, como ele indica:

Nas minhas experiências nas aulas de educação física que eu aprendia, ou sentia que tinha aprendido determinado movimento ou alguma coisa, quando eu conseguia realizar, sem medo do que os outros iriam pensar. Nas aulas de

matemática eu tive um professor que sempre fazia questionamentos, e então a partir do momento que eu sentia que eu tinha aprendido eu não tinha medo de ir ao quadro responder (U4).

A partir do plano de ensino e planos de aula do universitário, verificou-se a intenção do universitário em avaliar os alunos a partir de trabalhos de pesquisa e de planejamento das aulas. O universitário argumenta que o planejamento de atividades no início e no fim do bimestre letivo, é um meio de avaliação que permite identificar os avanços alcançados pelos alunos em termos de “entendimento” do conteúdo proposto. A fim de averiguar a compreensão de conteúdos, os alunos também foram avaliados por meio de um trabalho de pesquisa escrito, conforme se verifica na passagem a seguir: “A gente pediu para eles planejarem atividades no início e no final, e a gente comparou pra saber se eles tinham avançado, se eles tinham entendido o que a gente tinha proposto. [...] A gente também utilizou a pesquisa como avaliação, que era um trabalho escrito”.

As convicções apresentadas pelo universitário relativamente aos meios de avaliação da aprendizagem parecem ter sido constituídas mediante as experiências no ambiente “universitário” e “escolar”. As sugestões de “leituras” realizadas pelo professor supervisor da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física, associados às situações de debates que ocorriam entre U4, o professor e demais colegas do curso foram determinantes para a opção pela avaliação dos alunos por meio do planejamento. Ele relata que nas experiências pessoais, enquanto aluno nas aulas de Educação Física, durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os trabalhos de pesquisa eram utilizados pelo professor da disciplina como meio de avaliação e, portanto, acredita que de maneira semelhante poderia aferir a aprendizagem dos seus alunos a partir desse tipo de instrumento de avaliação.

Foi nas leituras direcionadas do professor supervisor durante o estágio, e os debates que aconteciam durante as aulas teóricas. [...] Diretamente sempre fiz esse tipo, como aluno [...] Acho que foi na escola nos anos iniciais que aprendi que tinha esse tipo de avaliação de trabalho de pesquisa (U4).

Especificamente no caso de U4, foi possível obter informações por meio da observação de aula, que ao final de sua rotina de ensino, o

universitário reunia os alunos em uma roda de conversa, com o intuito de relembrar os objetivos e aspectos desenvolvidos durante as aulas, questionando os alunos a respeito dos conteúdos que estavam relacionados às tarefas de aprendizagem do dia, as dificuldades, possibilidades encontradas e formas de melhorar ou modificar as tarefas para alcançar os objetivos. Neste sentido, o universitário explica que essa avaliação do ensino era realizada, pois ela influenciava na elaboração do planejamento da aula seguinte, como ele indica: “Eu planejava uma aula por vez, ministrava uma aula, depois sentava pra avaliar essa aula e, planejava a próxima”.

O universitário acredita que tanto os aspectos destacados pelos alunos, quanto pelo professor supervisor, a professora colaboradora (regente da turma) e/ou o monitor da disciplina, além das suas próprias reflexões, foram fatores determinantes para refletir sobre o processo de ensino. Ele justifica que o envolvimento dos alunos em particular na avaliação é uma forma de estimulá-los a “participarem” da construção das aulas e, por isso, era importante levar em “consideração” as suas opiniões, para refletir sobre os aspectos positivos e principalmente negativos do ensino, a fim de aperfeiçoá-los nas aulas seguintes. Ele também destaca o papel relevante das reflexões mediadas pelos professores do estágio, principalmente dos “*feedbacks*” fornecidos por eles, que o “auxiliaram” a pensar em maneiras de “melhorar” a sua prática. Por fim, o universitário também acredita que as autorreflexões sobre os aspectos que não ocorreram bem durante as aulas, favoreciam a reelaboração ou “modificação” de estratégias de ensino nas aulas posteriores. Conforme relatado por U4 no excerto a seguir:

Justamente para ter a participação deles nas aulas. [...] A gente levava muito em consideração o que eles falavam no final das aulas. Teve aula que a gente trouxe uma atividade e ela não deu certo. A gente sentou com eles no final da aula e perguntou como que poderíamos fazer para dar mais certo, e eles deram sugestões e a gente na outra aula trouxe a mesma atividade com sugestões deles. [...] Todas as aulas foram sempre acompanhadas de dois supervisores, professor supervisor, professora colaboradora ou o monitor da disciplina. Todo o final da aula eles conversavam com a gente trazendo o *feedback* [...] auxiliando e ensinando como poderia melhorar. [...] As vezes tinha questionamentos meus também que eu

planejava uma atividade e a atividade não deu certo ou a forma como eu conduzi a atividade, eu mudava minha estratégia (U4).

4.4.3 O Pensamento Pedagógico Interativo de U4

Os Conteúdos de Ensino de U4

Com relação aos conteúdos de ensino, verificou-se que a intenção de U4 foi apresentar algumas “características” e “regras” do futebol e suas “variantes” (futebol de salão, futevôlei, futebol 7, futebol de 5 (para pessoas com deficiência), futebol de areia, futebol americano, entre outros). Além disso, também se verificou a priorização de conteúdos “técnicos”, como o “passe”, “condução” e, “reposição de bola” (goleiro) direcionados ao futebol. A opção pela apresentação das características e regras de outros tipos de “futebol”, na opinião de U4, justifica-se pelo entendimento de que o esporte convencional, neste caso, o futebol de campo, não deve ser concebido como “prevalente” diante de outras formas de prática esportiva, e, portanto, deve-se proporcionar diferentes experiências para que os alunos, além de reconhecer outros tipos de futebol, identifiquem-se de acordo com seus próprios interesses e “preferências”. Quanto à priorização de conteúdos técnicos, discorre que é “indispensável” ao desenvolvimento da modalidade, de modo que não existe a possibilidade de ensinar o futebol “sem trabalhar” os gestuais técnicos. A percepção de U4 é expressa a seguir:

A gente trouxe outros tipos de futebol [...] tem gente que prefere futebol de salão, a gente trouxe o futebol americano, a gente mostrou pra eles que tinha o futebol jogado com as mãos também para mostrar que não é só o futebol tradicional que prevalece, que não existe apenas esse. [...] Porque não tem como eu ensinar o futebol, sem trabalhar as técnicas do futebol, sem que os alunos saibam jogar. O ensino da técnica é indispensável pra trabalhar qualquer esporte (U4).

As fontes de conhecimento de U4 para os conteúdos de ensino do futebol são provenientes das experiências obtidas no “contexto universitário” bem como no ambiente de “iniciação e treino de futebol”. Especificamente para o ensino de conteúdos sobre as características e regras de diferentes tipos de esportes relacionados ao futebol, as

experiências de prática motora nas “disciplinas teórico-práticas do curso”, a exemplo de Teoria e Metodologia do Futebol, Teoria e Metodologia do Futsal e Teoria e Metodologia Tênis, em que os professores apresentavam o esporte e suas variantes, foram importantes para a construção deste entendimento. O universitário também relembra que tanto nas experiências de prática motora, obtidas nos anos em que “treinou” como atleta e, posteriormente quando obteve suas primeiras experiências de prática de ensino como “treinador” de goleiros da modalidade, costumava desenvolver o conteúdo técnico do esporte, ou seja, da mesma forma como aprendeu com o seu treinador, passou a ensinar também aos seus atletas. Nos próprios termos de U4:

Eu aprendi aqui no curso, em diferentes matérias onde os professores sempre ensinavam a modalidade e várias formas diferentes em que as modalidades se apresentavam. [...] Aprendi nas disciplinas práticas que realizei durante o curso, disciplina de futebol, futsal e tênis. [...] Quando eu trabalhava como treinador, então ali eu aprendi que eu teria que ensinar a técnica. Quando eu treinava, eu treinava técnica (U4).

Verificou-se ao longo das aulas que U4 delimitou uma sequência de conteúdos que em primeira instância abordava-se a apresentação das características e regras do futebol e posteriormente perpassava-se pelo ensino de elementos técnicos como passe e condução, culminando na reposição de bola pelo goleiro. Questionado sobre essa sequência de conteúdos, o universitário alega que foi planejada para alcançar os objetivos, mas não havia uma “sequência fechada”, pois o desenvolvimento de conteúdos se dava em função das “necessidades dos alunos”. A sua compreensão é exteriorizada no fragmento a seguir: “Eu planejei a aula pra seguir os objetivos, mas não tinha uma sequência fechada, essa semana vou trabalhar passe, na aula que vem vou trabalhar condução de bola, a gente ia trabalhando de acordo com as necessidades deles” (U4).

O entendimento de U4 a respeito da organização de conteúdos parece ter sido proveniente da ausência de experiências sobre a existência de uma sequência delimitada de conteúdos, de modo que compreende que a organização destes deve ser estabelecida por cada professor em função da aprendizagem dos alunos. Conforme ilustrado no trecho a seguir: “Nunca foi passado pra mim que existiria uma

sequência por ordem, que seria domínio, passe, condução de bola. Então, por isso que eu acho que não existe uma sequência, e sim, quem monta a sequência é o professor a partir dos alunos que tem”.

As Estratégias de Ensino de U4

Na rotina de aulas de U4, observou-se que nos momentos de instrução inicial da tarefa, o universitário utilizava-se de estratégias de questionamento para lembrar os aspectos desenvolvidos nas aulas anteriores, identificar as dificuldades e possibilidades encontradas pelos alunos nas tarefas e, refletir sobre novas possibilidades de execução da tarefa, a partir de mudanças de regras sugeridas pelos alunos. Posteriormente, empregava a explicação para introduzir as tarefas de aprendizagem. A estratégia de questionamento foi implementada pelo universitário, no sentido de estimular os alunos a “pensar” e “falar” mais sobre as aulas anteriores. U4 discorre que poderia utilizar-se de outras formas para lembrar o conteúdo, como a descrição das atividades realizadas previamente, a partir de informações fornecidas pelo próprio universitário. Contudo, ele sustenta que fornecer informações “prontas”, apenas conduziria os alunos à sua mera “visualização”, de modo que a intenção principal do universitário era instigar os alunos a “pensar” sobre as atividades e principalmente nas “dificuldades” encontradas, por acreditar que assim os alunos passam a “entender” com maior “profundidade” o conteúdo, tornando mais “efetiva” a sua aprendizagem. Conforme U4 afirma:

[...] Porque com a experiência que a gente tinha com a turma, foi uma estratégia que a gente utilizou pra fazer os alunos falarem [...] fazer eles pensarem sobre a última aula. Porque se eu escrevesse no quadro pra eles e mostrasse, já desse pronto o que a gente fez na última aula, eles não teriam que pensar, eles só iriam visualizar [...] não tão profundo como se eles tivessem que pensar nas atividades e nas dificuldades que eles tiveram. Então conforme eles faziam esse trabalho, esse esforço de pensar, se tornava mais efetivo o aprendizado deles e eles entendiam melhor o que a gente estava tentando passar (U4).

A opção pela estratégia de explicação durante as aulas é justificada por U4 em função das características e complexidade das

tarefas de aprendizagem propostas. Neste sentido, o universitário descreve que para introdução de tarefas globais, priorizava-se a explicação, por ser considerada uma forma que demanda um “menor tempo” para fornecer as informações necessárias para a representação das tarefas. De outro modo, salienta que seria inviável demonstrar as diferentes possibilidades de movimentos envolvidas neste tipo de tarefa, em virtude do excesso de tempo dispendido na sua apresentação.

Em uma atividade a explicação verbal a gente também priorizava o tempo que pra explicar uma atividade e uma brincadeira coletiva é muito mais rápido fazer verbalmente e tirar as dúvidas que vão acontecer durante a atividade do que demonstrar. [...] Uma brincadeira coletiva, até demonstrar todas as possibilidades levaria um tempo muito grande pra fazer (U4).

As aprendizagens de U4 sobre as estratégias de questionamento e explicação para as tarefas de aprendizagem foram obtidas no contexto “universitário” e “escolar”, respectivamente. A contribuição dos “*feedbacks*” recebidos do professor supervisor da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física, após as primeiras intervenções, parecem ter-lhe auxiliado a abordar o “questionamento” enquanto estratégia de instrução das atividades em suas aulas. No que concerne ao uso da explicação verbal, o universitário acredita que aprendeu nas experiências de prática motora nas aulas de Educação Física escolar, onde os professores costumavam apenas explicar as atividades, de modo que passou a entender como uma forma comum (“normal”) de introduzir as tarefas de aprendizagem, como ele indica:

Acho que foi nas duas ou três primeiras aulas do estágio que a gente ministrou e daí o professor deu um *feedback* uma manhã inteira de como poder melhorar o que poderia ser feito de outra forma e eu aprendi a fazer desse jeito os questionamentos com os alunos. [...] Em toda a minha trajetória escolar foi assim. Se não foram todos, foram quase todos professores que só explicavam a atividade, não demonstravam. Então eu sempre via isso como normal (U4).

A análise prévia das aulas de U4 permitiu identificar a ênfase em intervenções verbais de gestão (materiais e alunos), seguidos de intervenções de clima relacional (direcionados a identificação do estado em que os alunos encontravam-se) e *feedbacks* prescritivos (relacionados ao movimento e/ou estratégias). No seu entendimento, a tendência de utilização de intervenções de gestão é importante para o “andamento” das atividades de ensino e aprendizagem de acordo com os “objetivos” pré-estabelecidos, de modo que as atividades ocorram conforme previamente “planejado. Como indicado nas palavras de U4: “Eu acho importante dar este *feedback* até para o andamento da atividade [...] para que os objetivos sejam cumpridos e a atividade ocorra conforme seja planejado”.

Relativamente ao uso de intervenções de clima social, o universitário acredita que a construção de uma relação “amistosa” pode elevar o nível de “cooperação” em termos de comportamento dos alunos durante as aulas, facilitando o encaminhamento das atividades. Ainda, ressalta-se que é “papel do professor” saber identificar o “estado emocional” apresentado pelos alunos. Conforme o relato de U4: “Durante as aulas a gente construiu uma amizade muito grande com os alunos [...] e conforme a amizade fosse maior mais eles cooperavam na aula. [...] É papel de o professor saber o porquê da criança estar em um estado emocional triste, ou bravo” (U4).

Referente à utilização de *feedbacks* prescritivos, ele indica que ele foi empregado na premissa de conseguir fornecer maior “direcionamento” aos alunos durante as tarefas de aprendizagem. Assim, na opinião do universitário, por meio de orientações prescritivas ele pôde “auxiliar” os alunos, inicialmente, no alcance dos objetivos com maior “facilidade” e, posteriormente busca ampliar as possibilidades, para que os alunos escolham a sua maneira particular de desempenhar as atividades, como expresso na passagem a seguir: “Direcionar caminhos pra eles, esse *feedback* também serve pra isso. [...] Então na minha opinião o professor deve auxiliar os alunos durante a aula pra que eles possam alcançar o objetivo mais facilmente e depois deixar o aluno escolher a melhor maneira pra ele” (U4).

As convicções de U4 quanto às estratégias de instrução verbal, emitidas durante as atividades de aprendizagem, parecem ter sido oriundas do contexto escolar. De modo geral, as fontes para os *feedbacks* de gestão e, principalmente o *feedback* prescritivo, foram obtidas em situações de campeonato em que disputava pela equipe de futsal de sua escola. Na oportunidade, U4 recebeu um *feedback* do seu professor a respeito do seu posicionamento no gol e, em uma situação

seguinte conseguiu obter sucesso na sua realização. Assim, passou a acreditar que esse tipo de *feedback* pode auxiliar no direcionamento e correção no ensino dos esportes. Com relação à intervenção de clima social, o universitário destaca que a experiência, os exemplos de experiências positivas no “relacionamento” com “professores da escola” também proporcionaram o entendimento de que estabelecer laços afetivos com os alunos poderia contribuir tanto no “desenvolvimento do conteúdo”, quanto numa relação de maior “respeito” entre as partes envolvidas. Nas palavras de U4:

Foi antes, já tinha vivenciado o feedback como aluno, como atleta, jogando os jogos escolares, o JESC. Era por... pela escola, mas, foi em Caçador, em determinado momento no jogo eu tomei um gol e o treinador falou: - se você estiver dois passos na frente tu não vai tomar esse gol. Então, de fato, eu tomei um gol, porque eu estava em uma posição errada. Em uma jogada seguinte aconteceu uma jogada parecida, eu estava dois passos à frente e eu peguei a bola, fiz a defesa e esse feedback ajudou. [...] Tive alguns professores que a relação era muito boa e se criou uma amizade além da escola. Então eu vejo quando se tem uma amizade através desses exemplos, o conteúdo na sala se desenvolve de uma melhor forma e há um respeito maior entre as duas partes (U4).

No tocante a componente gestão dos alunos, verificou-se que o universitário utilizou-se prioritariamente da formação em “colunas” nas carteiras, nas aulas ministradas em sala de aula, bem como da organização em “grupos” e sem uma formação específica nas aulas ocorridas na área externa. A opção pela formação dos alunos em colunas é justificada na medida em que ela proporciona uma organização mais “rápida”, em função do tempo pedagógico disponível para as atividades de aprendizagem. Contudo, o universitário argumenta uma “discordância” com relação a essa forma de gestão e, acrescenta que a organização dos alunos em um “semicírculo”, permitiria um maior controle sobre eles, de modo que facilitaria para todos (professor e alunos) a “visualização” do comportamento dos demais, como representado no trecho a seguir:

A gente deixava os alunos sentados dessa forma, pelo fato de ser mais rápido a nossa organização dentro da sala, a gente tinha pouco tempo pra trabalhar. Primeiro que eu discordo da organização da sala [...] eu acho que seria melhor organizar em semicírculo, pelo fato de todos estarem se olhando e todos estarem vendo o que o outro está fazendo ou falando. [...] Acho que melhorariam as relações dos alunos em não ficar se escondendo atrás dos outros (U4).

A ênfase na formação de grupos para o desenvolvimento das atividades, principalmente nas aulas práticas, parece estar ligada à própria característica de organização dos jogadores no futebol, ou seja, considerando-se, que no futebol, os jogadores organizam-se em dois grupos, a intenção de U4 era desenvolver atividades e conseqüentemente a sua organização de modo “relacionado ao futebol”. Neste sentido, o intuito era desenvolver por meio da gestão em grupos, a elaboração de “estratégias”, “trabalho em equipe”, que são considerados “elementos” inerentes ao jogo de futebol, como ele discorre: “Como a gente estava trabalhando o futebol a gente trazia atividades em grupos também, porque o futebol é uma atividade jogada em grupo. [...] O que demandava essa estratégia, trabalho em equipe, então são elementos do futebol”.

A compreensão de U4 a respeito da organização dos alunos é resultado das vivências obtidas na escola. O universitário relembra que as experiências com a disposição em colunas foram adquiridas nos Anos Iniciais do “Ensino Fundamental” e, portanto, acredita ser uma organização padrão ou comum às escolas de modo geral. De modo semelhante, o entendimento de que deveria realizar a organização dos alunos em “semicírculo” foram alcançados mediante as experiências enquanto aluno nas aulas de alemão durante os Anos Finais do “Ensino Fundamental”. Ele relata que o professor dessa disciplina passou a implementar um “projeto” inspirado na estrutura organizativa das “escolas da Alemanha”, no qual propunha que os alunos em toda a escola estivessem dispostos em semicírculo durante as aulas. Com base nisso, observou que desta forma o professor passou a intervir melhor com relação aos “conteúdos”, como se verifica na passagem a seguir:

Eu estudei na escola que era sentado em coluna então é uma experiência bem antiga, no ensino fundamental 1. É uma organização das escolas.

[...] A primeira experiência foi no ensino fundamental 2, como aluno. Como eu estudava em uma escola mais do interior, eu tive aula de alemão e esse professor de alemão trouxe o projeto pra escola de sentar em semicírculo na sala, então na época ele falava que na Alemanha eles sentavam assim. A gente tinha uma turma muito grande e o professor conseguiu ministrar o conteúdo melhor nas aulas. [...] Isso eu aprendi com minhas experiências tanto como aluno na escola, nas aulas praticas eram realizadas geralmente em grupo, então aprendi na experiência mesmo (U4).

Na análise das aulas, foi identificada uma predisposição do universitário em assumir maior responsabilidade pela gestão dos equipamentos no ambiente de ensino. Para U4, a finalidade deste tipo de estratégia é manter as aulas “mais organizadas”, haja vista que quando os materiais disponíveis não são aproveitados, eles passam a “atrapalhar” a atividade, em função da má utilização pelos alunos. De outra forma, quando são disponibilizados poucos materiais, ou esses ficam em posse do professor, favorece a organização da turma, como ele indica: “Se eu levar duas bolas para o ginásio e tiver usando uma só a outra vai atrapalhar a atividade. E quando eu levo pouco material, eu seguro o material e a aula fica mais organizada”.

O entendimento de U4 sobre as formas de gestão de materiais nas aulas foram obtidas inicialmente nas experiências de prática motora nas aulas de Educação Física escolar. Ele relata que aprendeu a fazer a gestão “controlada” a partir das vivências enquanto aluno com os “professores de Educação Física” do Ensino Fundamental, que costumavam levar poucos materiais para a aula, como ele afirma: “Voltando para o ensino fundamental, meus professores poucas vezes levavam mais que duas bolas para o ginásio, então aprendi sempre dessa forma, controlar mais o material”.

Considerando-se a gestão dos espaços, verificou-se que durante todas as aulas, o universitário utilizou a sala de aula, seja para o desenvolvimento de algumas atividades, ou somente para introduzir a aula e fornecer informações sobre as tarefas que seriam realizadas em um ambiente externo. Em duas, das três aulas analisadas, também se observou que o universitário privilegiou o espaço do pátio da escola (área externa) para a condução do ensino. O universitário argumenta que a sala é utilizada em sua rotina de aulas, para realizar a conversa inicial

com os alunos, pois o espaço reduzido permite uma maior “organização”, “dinâmica” e “rapidez”, diferentemente do espaço externo, que contribui para “dispersão” dos alunos. Além disso, U4 também destaca que quando o “clima” não está adequado para as aulas na parte externa, recorre-se à sala de aula. Relativo à utilização da área externa para as aulas práticas da disciplina, U4 acredita ser o espaço “mais adequado” para o ensino deste conteúdo. As percepções sobre a gestão dos espaços são expostas no trecho a seguir:

Na sala de aula, em virtude do tempo e clima e sempre a gente iniciou as aulas em sala mesmo quando tinha tempo bom, a gente sempre fez a conversa em sala pela organização da aula em si mesmo, pela dinâmica e por ser mais rápido conversar com os alunos dentro de sala do que fora dela. Porque fora dela eles dispersavam. [...] Nesse caso eu estava trabalhando com o futebol o espaço mais adequado seria um local aberto, uma quadra de esportes ou um ginásio (U4).

A opção pelos espaços utilizados foi construída com base nas experiências adquiridas na “escola”. As primeiras experiências de prática pessoal nas aulas de Educação Física durante o “Ensino Fundamental” contribuíram para o universitário “acostumar-se” com a ideia de que nos dias de chuva as aulas deveriam ser realizadas na sala de aula. Ademais, a percepção de que a quadra, ou pátio da escola são os espaços mais adequados para ministrar os conteúdos nas aulas da disciplina de Educação Física foram obtidas nas experiências de prática motora ofertada pelos professores de U4, como ele salienta:

No fundamental 1 eu estudava em uma escola que não tinha ginásio, tinha só a quadra descoberta, então quando chovia, as aulas eram em sala, sempre foi assim, eu já estava acostumado. [...] No fundamental 1, sempre as aulas eram ministradas quando possível, era fora da sala de aula, então sempre na quadra ou no pátio da escola (U4).

De modo geral, na rotina de aulas de U4 foi possível identificar o uso de tarefas globais, especificamente os jogos recreativos (pega-bandeira e queimada). A ênfase nas tarefas globais durante as aulas é justificada pelo universitário inicialmente como uma forma de

considerar os “elementos” ou “brincadeiras” previamente conhecidas pelos alunos e, “adaptá-las” para desenvolver alguns aspectos característicos do futebol. Desta forma, o universitário acredita que os alunos passam a “entender” e alcançar os “objetivos” propostos com mais facilidade. Além disso, o caráter “descontraído” deste tipo de tarefa favorece o engajamento dos alunos com sua aprendizagem, haja vista que as atividades “específicas” (analíticas) podem engendrar certa monotonia na dinâmica das aulas, como argumentado por U4 no trecho a seguir:

A gente tentou trazer elementos ou brincadeiras que eles já conheciam e adaptar elas para o futebol. Então pelo jogo recreativo, se perguntar todos eles entenderam qual era o objetivo da aula brincando. Então é uma forma descontraída e se eu trabalhasse um trabalho específico de goleiro, de reposição de bola, seria uma aula monótona pra eles, e assim, eles trabalharam a reposição de bola brincando com o jogo recreativo, com as mesmas estruturas (U4).

Sobre as tarefas de aprendizagem, verifica-se no discurso de U4 que sua rotina de ação foi construída a partir de uma sucessão de experiências que foram iniciadas no “período escolar” e, que foram posteriormente ressignificadas ao longo do “curso de graduação”. As primeiras experiências com as atividades globais, particularmente os jogos recreativos, sucederam-se nas aulas de “Educação Física” escolar, mediante a prática motora nestas tarefas, sem, no entanto, U4 estar “ciente dos objetivos” estabelecidos previamente pelo professor. Quando ingressou no curso de formação inicial e, na medida em que participou das disciplinas curriculares, ele passou a compreender que poderia não somente utilizar as atividades (jogos e brincadeiras) que anteriormente havia vivenciado enquanto aluno, como uma estratégia para desenvolver conteúdos com “outros objetivos” em suas aulas, como também, “mostrar” e levar seus alunos à consciência sobre os objetivos a serem alcançados. As experiências de prática motora na disciplina de Teoria e Metodologia do Futsal, promovido pelo professor da disciplina associadas às suas reflexões, contribuíram para formar um novo entendimento a respeito do uso de tarefas globais, como ele define:

De experiências anteriores, na escola, nas aulas de educação física. Certamente os professores não

falavam o objetivo da aula para os alunos, mas hoje com a experiência que eu tenho, por participar da faculdade, eu vejo que as mesmas atividades que eu brincava, eu posso trabalhar com os alunos, mas com outros objetivos. Mostrando para os alunos quais os objetivos a serem alcançados. [...] Na matéria de futsal, como era o professor que ministrou [...] ele trazia bastante brincadeiras que a gente poderia utilizar com o objetivo de ensinar o futsal (U4).

Ao longo das aulas observadas, verificou-se um equilíbrio entre momentos em que as decisões e ações da aula eram tomadas pelo próprio universitário e momentos em que havia um compartilhamento de responsabilidades com os alunos. As relações sociais “centradas no universitário”, de modo geral, estavam mais relacionadas às tarefas que envolviam a “gestão”. Por outro lado, foi verificado o “compartilhamento de responsabilidades”, principalmente no que concerne ao “planejamento das tarefas de aprendizagem”, uma vez que todas as atividades globais desenvolvidas nas aulas observadas haviam sido previamente planejadas ou sugeridas pelos próprios alunos de forma mediada pelo universitário. As relações de compartilhamento de responsabilidade com os alunos, em alguns momentos do processo de ensino e aprendizagem, são justificadas enquanto princípio inerente à perspectiva conceitual adotada pelo universitário. U4 discorre que os alunos são capazes de “participar” ativamente do planejamento das aulas, em virtude das “experiências anteriores” que trazem consigo e, por esse fato o professor deve “considerá-las” no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao partilhar suas experiências com jogos e brincadeiras que “gostam” de participar, os alunos passam a sentir-se “parte” ou integrados às aulas, conforme o universitário argumenta no fragmento a seguir:

Para que eles pudessem participar do planejamento das aulas, isso é uma das características do Kunz que ele traz, que ele leva em consideração as experiências anteriores dos alunos. Através das experiências anteriores que os alunos tiveram, eles puderam auxiliar no planejamento das aulas. [...] Mais para eles sentirem parte da aula também se colocarem na aula, fazerem atividades que eles gostam de fazer e trazer isso pra aula (U4).

Considerando-se as fontes de conhecimento de U4 sobre os papéis assumidos por professores e alunos no processo de ensino de aprendizagem, verificou-se que as experiências foram obtidas em situações distintas, especificamente no estágio da “universidade”. O universitário acredita que aprendeu durante as “aulas teóricas da disciplina de Estágio Supervisionado” em Educação Física, a partir de “leituras” de textos indicados pelo “professor” supervisor e nas reflexões sobre as possibilidades de “relacionar” o conteúdo dessas leituras às intervenções dos universitários. A fim de contextualizar na prática os conceitos obtidos por meio das leituras, alguns “estagiários” que já haviam completado a disciplina em semestres anteriores, a convite do professor supervisor, trouxeram “relatos de experiência” no qual “demonstravam” como as suas aulas foram desenvolvidas, no sentido de que os universitários se apropriassem das formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de compartilhamento de responsabilidades, como ele descreve:

Aqui no curso, aprendi mais especificamente com o professor supervisor, nas aulas teóricas de estágio, que nós fazíamos leitura de texto, ele trazia e relacionava com as aulas que a gente iria ministrar. Teve a participação de estagiários antigos que trouxeram relatos de experiência, mostraram como eles desenvolviam a aula, então foi nesse sentido que a gente aprendeu a dividir a responsabilidade da aula (U4).

De modo geral, o universitário apresenta uma estrutura de pensamento e ação pré-interativa e pós-interativa que contempla convicções de que a base crítico-emancipatória é importante para a alteração nas relações sociais; os propósitos devem estar voltados à compreensão do movimento e novas possibilidades do esporte para além do seu formato tradicional; a aprendizagem ocorre quando os alunos demonstram confiança para desempenhar qualquer tarefa; a avaliação por meio de planejamentos e trabalhos escritos deve ser utilizada, respectivamente, para verificar a evolução dos alunos aos conteúdos conceituais; a avaliação do ensino é retrospectiva e direcionada aos alunos e sua aprendizagem, incluindo as sugestões realizadas pelos próprios alunos. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico pré-interativo e pós-interativo de U4 foram

obtidas no contexto universitário, a partir das experiências de orientação de professores e debates na disciplina de estágio que contribuíram para a adoção da base teórica, estabelecer propósitos nas avaliações da aprendizagem e avaliação do ensino. No contexto escolar, as experiências pessoais, enquanto aluno na infância, contribuíram para pensar sobre os processos de aprendizagem e também formas de avaliação da aprendizagem.

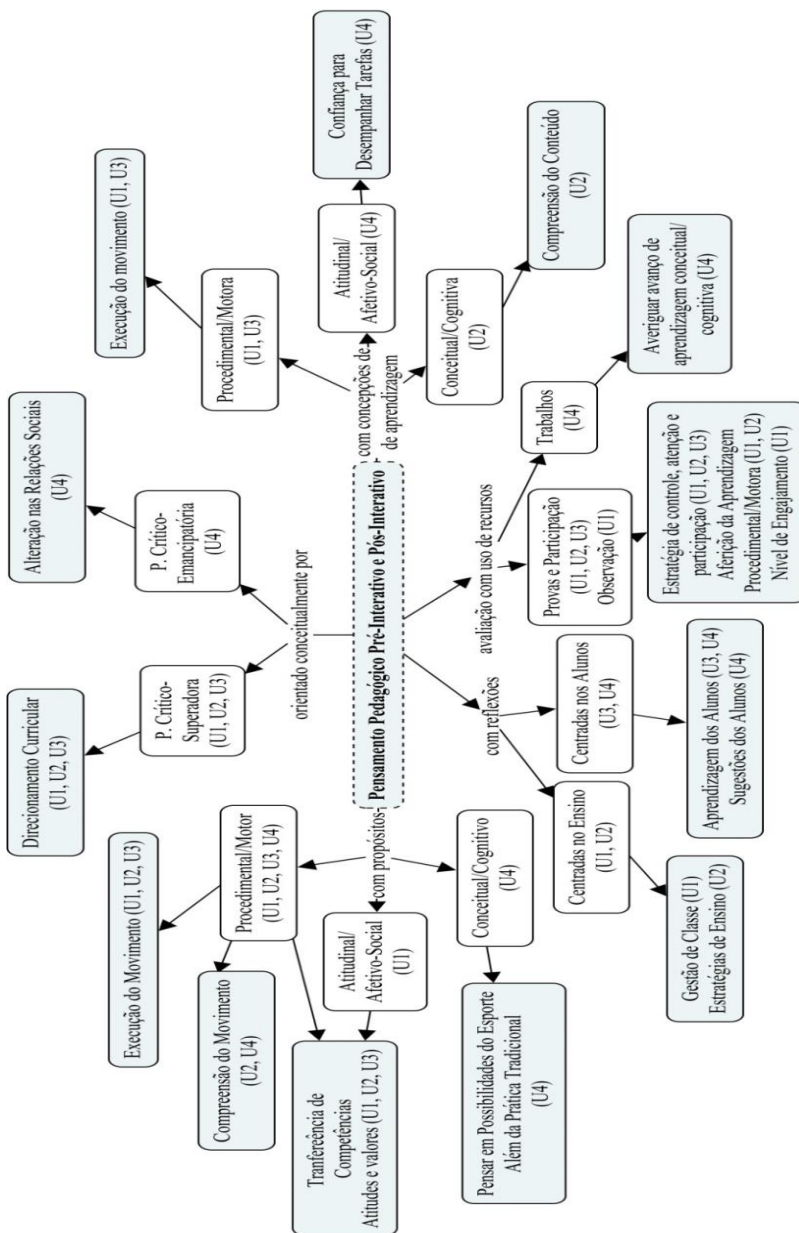
De modo geral, o pensamento interativo está relacionado ao entendimento de que as características e regras do esporte e suas variantes devem ser ensinadas para compreender outras formas de prática do esporte, bem como os conteúdos motores devem ser privilegiados como base para alcançar a aprendizagem do esporte. A sua organização deve ocorrer em função das necessidades de aprendizagem dos alunos; a explicação deve ser utilizada para a representação da tarefa em função do seu nível de complexidade e o questionamento deve ser utilizado para estimular a reflexão. Os *feedbacks* de gestão, clima social e prescritivo devem ser usados, respectivamente, para alcançar os objetivos da aula e direcionar os alunos; a gestão rigorosa dos materiais e espaço fornecem maior controle, atenção e ambiente estruturado para as aulas e, a formação de grupos favorece o desenvolvimento de valores e estratégias para o jogo; as atividades globais favorecem a motivação dos alunos; o ensino deve ser compartilhado com os alunos, pois estimula a sua participação e protagonismo nas aulas. As principais fontes que influenciaram a construção do pensamento pedagógico interativo de U4 foram obtidas no contexto escolar e esportivo, mediante as experiências de prática motora para a seleção de conteúdos, e para a gestão de classe; bem como as experiências de orientação e relacionamento com professores para as formas de instrução. No contexto universitário, as experiências de prática motora nas disciplinas teórico-prática do curso foram importantes, principalmente para as convicções sobre as tarefas e as orientações de professores, leituras e discussões com os colegas para as relações sociais.

5 DISCUSSÃO

O presente estudo investigou o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física de universitários do curso de Licenciatura. Para tanto, analisaram-se o pensamento pedagógico pré-interativo dos universitários relativamente à base teórica e os propósitos de ensino e o pensamento na fase pós-interativa, referente à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Essas fases correspondem a um tipo de pensamento dotado de certa racionalidade, reflexivo sobre o que professor idealizou para o ensino. Por outro lado, o pensamento interativo, também foco desta investigação, é um tipo de pensamento processual, espontâneo, de decisão rápida e está relacionado à forma como o professor mobiliza seus conhecimentos sobre os conteúdos e estratégias de ensino (CLARK; PETERSON, 1986). A análise da representação do pensamento pedagógico dos universitários, na etapa final da formação inicial, permitiu a identificação de algumas características em sua estrutura cognitiva, que constituem um modelo pessoal de pensamento e ação para o ensino. Ainda, constatou-se a contribuição de um conjunto de experiências na construção do pensamento pedagógico dos universitários, obtidas em diferentes situações de aprendizagem, particularmente no contexto escolar, esportivo e universitário.

Considerando-se o **pensamento pré-interativo** (Figura 7), verificou-se mediante os planos de ensino, fornecidos pelos universitários, uma tendência à indicação da utilização de **orientações conceituais** críticas, como a proposta Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória. A adoção da proposta Crítico-Superadora, segundo os sujeitos, tem origem em direcionamentos curriculares, sugestões dos professores das disciplinas de estágio e disciplinas de caráter pedagógico do curso (U1, U2, U3). A adoção da segunda proposta, por outro lado, parte de uma opção individual do universitário, a partir do seu entendimento pessoal de que, para além de uma proposta teórica, a intervenção pedagógica sob essa perspectiva deve alterar as relações sociais, conferindo maior protagonismo aos alunos, levando em conta as experiências pessoais e culturais no processo de ensino e aprendizagem (U4).

Figura 7 - Pensamento Pedagógico Pré e Pós-Interativo dos Universitários.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

As orientações críticas, no âmbito da Educação Física, pressupõem o desenvolvimento de uma análise pormenorizada e um julgamento intencional (pensamento crítico) sobre a forma como a sociedade concebe e representa as formas de manifestações da cultura corporal. A intenção é evitar a estandardização, a reprodução e a passividade do pensamento dos sujeitos diante de manifestações consensualmente aceitas por grupos sociais diversos (SOARES et al., 1992; KUNZ, 2004; NOGUEIRA, 2008). Particularmente para a proposta Crítico-Superadora, o aluno é reconhecido como um sujeito histórico e produtor de cultura. Para tanto, parte-se da análise crítica dos elementos da cultura corporal presentes na prática social dos sujeitos e sua relação com os problemas sócio-políticos, buscando a superação de conflitos e contradições sociais (SOARES et al., 1992). No tocante à proposta Crítico-Emancipatória, a perspectiva é orientar-se nas experiências subjetivas do sujeito que aprende (aluno) para estimular o pensamento crítico sobre as manifestações corporais presentes em seu contexto sociocultural, como meio de emancipação, ou seja, libertar o sujeito das condições que limitam a sua racionalidade nas aulas de Educação Física (KUNZ, 2004; 2005).

Ainda que reconheçam a necessidade de introduzir uma orientação conceitual crítica em seu planejamento de ensino, a dificuldade demonstrada por alguns universitários em declarar os motivos pessoais para a sua opção pela base teórica, parece refletir um entendimento inconsistente acerca dos conceitos que envolvem as propostas, alguma insegurança na forma de proceder, e na crença pessoal a respeito da relevância para o ensino. De forma similar, em estudo realizado por Miranda e Baptista (2011), através de procedimentos qualitativos, verificaram-se as práticas pedagógicas de 10 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física, que participavam de atividades supervisionadas no ensino do voleibol. Constatou-se que embora houvesse um direcionamento curricular por parte dos professores do estágio, para o uso de perspectivas críticas, os estagiários apresentaram dificuldades em incorporá-las em suas práticas de ensino. Os autores indicam que a diversificação de perspectivas adotadas pelos professores formadores nas disciplinas teórico-práticas do curso e do estágio dificultou a assimilação de conceitos e procedimentos típicos das propostas críticas pelos estagiários.

Ainda mais, Philpot e Smith (2011), utilizando metodologia qualitativa, semelhante a este estudo que se apresenta, analisaram as crenças de 12 universitários na Nova Zelândia em início e final do curso em Educação Física. Os resultados mostram que apesar de possuírem

crenças mais amplas em relação aos ingressantes, os universitários concluintes ainda enfrentavam conflitos internos sobre o entendimento de pedagogias socialmente críticas. Os autores sugerem que a ausência de reflexão sobre as próprias experiências prévias provocou apenas mudanças superficiais nas crenças dos universitários.

De fato, têm-se sugerido que a ausência de atividades sistemáticas e organizadas de reflexão ao longo do curso, tem resultado em uma falta de segurança aos universitários para experimentar novas formas de ensinar e encontrar significados pessoais para implementar novas práticas pedagógicas (CRAWFORD; O'REILLY; LUTTRELL, 2012). Assim, tendem a ensinar a partir de suas próprias experiências pessoais obtidas antes mesmo de ingressarem na universidade (TSANGARIDOU, 2006).

Deste modo, uma alternativa importante na formação inicial é a realização de um processo de reflexão sistemático dos próprios conceitos prévios sobre o ensino e aprendizagem da Educação Física dos universitários, obtidos nas experiências pessoais ainda enquanto aluno na fase escolar, reconhecendo o seu potencial de contribuição na reorganização dos conhecimentos e sistemas de crenças de professores em formação. Deste modo, é possível oportunizar mudanças mais significativas na qualidade do ensino e na adoção de práticas pedagógicas mais inovadoras (ROVEGNO, 1993; TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 2003; KULLINA et al., 2010; LODEWYK, 2015).

A respeito dos **propósitos de ensino**, identificou-se através dos planejamentos, que os universitários valorizaram aspectos relacionados à dimensão procedimental/motora, seguido da dimensão atitudinal/afetivo e social e conceitual/cognitiva. Para tanto, manifestaram-se convicções particulares para a seleção de objetivos procedimentais, enfatizando-se a execução do movimento (U1, U2, U3), ainda que somente um universitário ressalve a importância da reprodução correta do movimento. Os universitários também indicaram a importância de compreender o movimento (U2, U4). Os propósitos procedimentais e atitudinais também foram priorizados com o intuito de estimular a transferência de atitudes, valores e competências obtidas nas aulas de Educação Física para os contextos da vida pessoal (U1, U2, U3). Quanto aos aspectos cognitivos, um dos universitários acredita que os alunos devem pensar outras possibilidades para o esporte, para além de sua prática tradicional (U4).

Na Educação Física escolar, esses propósitos estão articulados ao provimento de metas e ações que visam desenvolver domínios e dimensões humanas. Assim, a dimensão procedimental está relacionada

ao “saber fazer” (domínio motor), que no esporte implica no desenvolvimento da capacidade de desempenhar aspectos técnicos e táticos das modalidades. A dimensão atitudinal está relacionada ao “como se deve ser” que consiste em atitudes, normas e valores sociais e, no esporte, implica no desenvolvimento de aspectos interpessoais como cooperação, coletividade, respeito e aspectos pessoais como cidadania, autorrealização, autonomia. A dimensão conceitual está ligada ao que “o que se deve saber” (domínio cognitivo), que no esporte trata-se do desenvolvimento de habilidades intelectuais tanto para a compreensão de fatos, conceitos e princípios sobre características, regras, táticas e história das modalidades, quanto para a capacidade de gerar informações, tomar decisões e emitir juízos acerca de determinadas informações e/ou acontecimentos (BRASIL, 1998).

O propósito de desenvolver habilidades fundamentais, destacado por alguns dos universitários, está ligado aos objetivos perseguidos nas propostas de base behavioristas, em que se perspectivam a elaboração de conceitos de movimento, vislumbrando resultados de aprendizagem no domínio motor (METZLER, 2000; LUND; VEAL, 2008). Para outros universitários, a priorização de propósitos procedimentais/motores parece estar também associada aos princípios construtivistas de compreensão do movimento, na premissa de que os indivíduos aprendem melhor quando compreendem o que fazem e atribuem significados à sua aprendizagem (BUNKER; THORPE, 1982; LÓPEZ-ROS, 2010). Do mesmo modo, os propósitos relativos à transferência de competências, atitudes e valores obtidos através da aprendizagem do esporte para outros contextos, incluindo a vida pessoal dos praticantes, encontra respaldo nas propostas construtivistas, ao entender que quando os indivíduos aprendem, passam a utilizar esse conhecimento, ou parte deste em circunstâncias variadas àquelas em que ocorreu a aprendizagem inicial (GÓMEZ, 2013). Além do mais, a priorização de propósitos cognitivos que visam estimular os alunos a pensar no esporte para além da sua forma tradicional, referenciado por apenas um dos casos investigados, parece estar relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico, que implica na construção de capacidades racionais de ação que visam atribuir novos sentidos para as formas esportivas (KUNZ, 2004; 2005).

De fato, as convicções manifestadas pelos universitários aproximam-se de objetivos curriculares previstos em propostas sistematizadas na literatura especializada, de modo que podem sugerir alguns indícios de suas possíveis perspectivas de ensino. Lodewyk (2015) analisou as crenças epistemológicas de 311 universitários de

Educação Física, de uma instituição pública no Canadá, e suas relações com os modelos curriculares de ensino a partir de uma abordagem combinada de procedimentos quantitativos e qualitativos. As evidências encontradas revelam que, a maior parte dos universitários relatou a necessidade de desenvolver a cognição e a compreensão, e por isso estiveram mais propensos a utilizar modelos de ensino considerados indiretos. Por outro lado, os universitários que não valorizavam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, apresentavam tendência à utilização de modelos mais diretos. Ainda no estudo realizado por Syrmpas, et al. (2017), utilizando procedimentos qualitativos com 10 professores de Educação Física escolar, na Grécia, verificou que a maior parte dos professores possuíam uma perspectiva reprodutiva, porque enfatizavam objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades motoras.

O pensamento pedagógico apresentado pelos universitários, participantes deste estudo, relativamente à valorização de dimensões e domínios procedimental/motor, enquanto propósitos da Educação Física e Esportes, também foram identificados de maneira similar em outros estudos empíricos envolvendo universitários em Educação Física (TSANGARIDOU, 2008; LUND; VEAL, 2008; SHANNON, 2017). Diferentemente dos achados nesta investigação, também foram verificados, em pesquisas realizadas em contexto internacional, que os universitários em Educação Física priorizaram propósitos voltados ao desenvolvimento da aptidão física e hábitos saudáveis em detrimento às habilidades motoras, valores humanos e desenvolvimento cognitivo (KULINNA et al., 2010; MORDAL-MOEN; GREEN, 2012; SOFO et al., 2012; ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2015).

Especificamente no estudo de Shannon (2017), investigou-se 80 universitários (futuros professores generalistas) em Educação Física, a partir de uma combinação de abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa. Os resultados indicam que a maior parte dos universitários participantes do estudo acreditava que os propósitos da Educação Física deveriam estar voltados ao desenvolvimento de habilidades motoras, assim como também reconheceram que outros objetivos deveriam estar incorporados nos seus programas de ensino, como o desenvolvimento de aspectos pessoais e sociais.

Neste estudo que se apresenta, verificou-se que, de maneira vinculada aos objetivos procedimentais/motores, os universitários também declararam o desenvolvimento de propósitos relacionados aos aspectos atitudinais/afetivo-sociais, bem como os aspectos conceituais/cognitivos. Embora não estivessem contempladas, de forma

explícita e sistematizada, nos planejamentos e práticas de ensino da maior parte dos universitários investigados, de fato, pode-se interpretar que essas intenções estão relacionadas ao currículo “oculto” da Educação Física. Assim, recomenda-se a elaboração de planejamentos específicos que possibilitem a concretização intencional destes objetivos no ensino dos esportes (GALATTI, 2006; BARROSO; DARIDO, 2009), configurando-se num aspecto importante a ser debatido nos programas de formação inicial em Educação Física.

Em relação ao **pensamento pós-interativo**, verificou-se, por meio das declarações dos universitários, as crenças de que os **processos de aprendizagem dos alunos** ocorrem quando estes apresentam evidências de aprendizagem na dimensão procedimental/motora, ao manifestar gestualmente os aspectos técnicos (U1, U3), ainda que somente um universitário ressalve a importância da reprodução correta do movimento. Por outro lado, acredita-se, também, que a aprendizagem na dimensão atitudinal/afetivo-social ocorre quando os alunos apresentam um nível de confiança para desempenhar tarefas cognitivas e motoras (U4). E ainda, manifestaram-se convicções de que os resultados dos processos de aprendizagem podem ser verificados na dimensão conceitual/cognitiva, na medida em os alunos manifestam o entendimento particular sobre o conteúdo proposto (U2).

Para tanto, adotaram-se predominantemente meios de avaliação como as provas teóricas, provas práticas e conceitos de participação dos alunos, além de ser utilizada observação informal como estratégias para garantir a atenção, participação e presença dos alunos nas aulas (U1, U2, U3). Respectivamente, esses recursos também foram utilizados ao final do bimestre, para aferir resultados de aprendizagem procedimental do conteúdo (U1, U2), bem como o nível de engajamento dos alunos (U1). De forma menos expressiva, verificou-se o uso de trabalhos de planejamento de atividades e pesquisa no início e final do bimestre para verificar o avanço na aprendizagem conceitual do conteúdo (U4).

De modo geral, ao se analisar as concepções dos universitários sobre os processos de aprendizagem e as formas de avaliação da aprendizagem, foi possível constatar que independentemente dos recursos utilizados, o sentido atribuído ao processo avaliativo pela maior parte dos casos investigados era correspondente às perspectivas diretivas/comportamentais de ensino. Neste entendimento, valorizam-se os processos de aprendizagem na dimensão procedimental/motora, assim como a tomada de decisão e gestão da avaliação é realizada pelos próprios professores, geralmente para verificar a aprendizagem obtida em conteúdos anteriormente transmitidos, sendo considerados, portanto,

a participação prioritariamente passiva dos alunos neste processo (METZLER, 2000). Destaca-se que para além de serem utilizados como registro para consubstanciar a análise do processo de aprendizagem, os meios de avaliação também foram interpretados pelos universitários, enquanto estratégias, para garantir comportamentos de controle de participação, atenção, assiduidade, comprometimento e disciplina nas aulas de Educação Física. Assim, também se verifica a centralização nos atributos ou conceitos de comportamentos e atitudes, enquanto condição para que o aluno esteja presente nas aulas de Educação Física, sendo considerada também uma forma diretiva ou tradicional de pensamento do processo de aprendizagem (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; DARIDO, 2012; SANTOS; MAXIMIANO; 2013). De outro modo, as decisões de planejamento e declarações, apresentadas por um dos sujeitos, sugerem iniciativas de pensamento pedagógico voltado a uma avaliação de caráter mais centrada nos interesses e capacidades cognitivas dos alunos, assim como um entendimento sobre os processos de aprendizagem a partir da construção pessoal dos alunos sobre o conhecimento obtido. Nesta perspectiva se verificam pequenos indícios de pensamento pedagógico articulado a um processo mediador do conhecimento, bem como o reconhecimento do aluno enquanto um agente participativo da sua aprendizagem (METZLER, 2000).

De modo similar ao presente estudo, no âmbito da formação inicial em Educação Física, estudos realizados sobre as práticas avaliativas da aprendizagem indicam que os universitários estão finalizando seus cursos de formação, com dificuldades de introduzir avaliações adequadas aos objetivos preconizados (LUND; VEAL, 2008), com uso reduzido de avaliações mais alternativas e autênticas de aprendizagem que valorizam a participação ativa dos alunos (KARP; MATA, 2008), bem como concebem os processos de avaliação a partir da centralização de atributos de medida de resultados e controle de comportamentos e atitudes (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Especificamente no estudo de Lund e Veal (2008), investigaram-se 17 universitários em Educação Física, nos Estados Unidos, a partir de abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando diferentes fontes de dados, incluindo planos de ensino, planos de aula, filmagens e grupo focal, para verificar as práticas de avaliação e a implementação de modelos de ensino. Os autores identificaram que os universitários apresentaram dificuldades de escolher avaliações adequadas para atender aos objetivos pré-estabelecidos. Ainda, privilegiaram-se avaliações de resultado psicomotor e cognitiva e poucas avaliações formativas foram verificadas. Outrossim, Karp e Mata (2008) realizaram

uma pesquisa com 17 universitários de Educação Física, nos Estados Unidos, utilizando-se de análise de planos de ensino, questionários abertos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, para examinar as crenças sobre a avaliação da aprendizagem antes e depois de experiências de ensino com métodos de avaliação alternativa. Os autores constataram que ao final da experiência, poucos universitários haviam acomodado novas informações sobre avaliações mais autênticas, enquanto outros universitários não conseguiram assimilar esse novo conhecimento aos seus sistemas de crenças existentes. Ainda em um estudo realizado no contexto do Brasil, a partir de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, Santos e Maximiano (2013) investigaram as narrativas e representações de 10 universitários em Educação Física sobre avaliação de aprendizagem, a partir de suas memórias e experiências da Educação Básica. Todos os universitários participantes ressaltaram a valorização da avaliação pautada em aspectos como o controle de comportamentos e participação nas aulas por seus professores de Educação Física, aferidos através de observações não sistematizadas, assim como também sinalizaram para uma ação fundamentada em provas teóricas e práticas, também enquanto instrumentos avaliativos. Em ambos os casos, os autores verificaram que o entendimento da avaliação estava relacionado ao sentido de medida de resultados e, como um procedimento burocrático determinado pela própria escola.

Neste sentido, esses estudos sugerem que o tempo reduzido dos programas de formação inicial, associadas às oportunidades limitadas para a prática de atividades avaliativas, ao longo das disciplinas do curso, pode converter-se em um conjunto de fatores que dificultam uma compreensão mais profunda sobre uma concepção ou forma de abordagem de avaliações mais alternativas ou autênticas. Para além dos aspectos contextuais indicados, acredita-se que falta de integração entre planejamento e avaliação também pode estar relacionada às características próprias do pensamento pedagógico de professores em formação ou professores em início de carreira. Assim, os autores indicam algumas ações e iniciativas aos cursos de formação inicial para ampliar a qualidade das experiências sobre a avaliação, a saber: a oferta de experiências que envolvam planejamento e implementação de avaliações em todas as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação, sugerindo a sua adequação com os modelos curriculares indiretos durante as práticas de ensino; ensinar os universitários a tornar suas avaliações de aprendizagem mais eficientes e eficazes, buscando identificar o que avaliar; fornecer opções de avaliação nos três domínios

(cognitivo, psicomotor e afetivo); ensinar a escrever objetivos ligados a cada uma das avaliações; ensinar a gerir a avaliação; ensinar o que se deve fazer com os dados obtidos na avaliação (LUND; VEAL, 2008; KARP; MATA, 2008).

Relativo à **avaliação do processo de ensino**, os universitários manifestaram convicções de que a centralidade da reflexão deve versar sobre as suas próprias ações, em função dos resultados obtidos na gestão de classe (U1), ou nas estratégias de ensino implementadas (U2). De outro modo, também apresentaram preocupações em direcionar a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos para realizar adequações e ajustes no planeamento (U3), e ainda, integrar os alunos na avaliação diária do processo, para repensar o planeamento e as estratégias de ensino a partir de suas sugestões (U4). Aliado a isso, de forma unânime, os universitários indicaram que a temporalidade das reflexões ocorria de forma retrospectiva, ou seja, após as aulas ministradas (U1, U2, U3, U4).

O entendimento apresentado por alguns dos universitários sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem corresponde a um tipo de pensamento pedagógico eminentemente técnico, na medida em que se volta para a eficácia do próprio professor na concretização de tarefas de gestão de classe e aplicação de estratégias pré-determinadas para contemplar o planeamento previsto (DÍAZ DEL CUETO, 2010). A preocupação demasiada com os aspectos relacionados ao próprio ensino sugere que este tipo de pensamento pode estar relacionado ao nível de experiência dos universitários com o ensino, aproximando-se das características verificadas nos professores em formação ou professores em início de carreira (CLARK; PETERSON, 1986; JANUÁRIO, 1996; HALL; SMITH, 2006).

Por outro lado, as convicções declaradas por alguns dos universitários sobre a preocupação com a aprendizagem dos alunos representam um pensamento pedagógico pertinente às perspectivas emergentes da Educação Física, destacando-se as relações de interdependência entre ensino e aprendizagem e a influência mútua dessas duas dimensões para alcançar o êxito de todo o processo (METZLER, 2000; LÓPEZ-ROS, 2010). Além disso, a estrutura de pensamento destes universitários contempla características de reflexões realizadas por professores experientes, de modo que suas atenções são mais direcionadas às necessidades dos alunos e a eficácia do ensino é dependente dos processos de aprendizagem (CLARK; PETERSON, 1986; JANUÁRIO, 1996; HALL; SMITH, 2006).

Sobre os processos de avaliação do ensino e reflexão de universitários, Derwent (2015) explorou o efeito de 10 semanas de práticas reflexivas de 10 universitários em Licenciatura em Educação Física, durante sua participação em um programa de formação inicial na Turquia. Mediante a utilização de diários reflexivos, filmagens de micro-ensino e entrevistas, constatou-se que nas primeiras experiências de ensino, os universitários possuíam uma reflexão técnica, especialmente centrada no próprio planejamento, gestão de classe e tarefas de ensino. Ao final das experiências do curso, os universitários refletiram em nível contextual e dialético, levando em consideração as características dos alunos, os níveis de habilidade e seus interesses, bem como projetaram práticas voltadas à perspectiva construtivista.

De forma similar ao presente estudo, Zhu (2011) descreveu as práticas reflexivas de 12 universitários do curso de Educação Física durante o estágio supervisionado nos Estados Unidos, utilizando abordagem qualitativa através de observações não participantes, entrevistas semiestruturadas e diários reflexivos. O autor verificou que durante o estágio supervisionado os universitários foram estimulados, pelos professores supervisores, a refletir sobre a ação, como base para rever suas ações passadas e projetar as ações futuras. De outro modo, poucos indícios de reflexão na ação foram apresentados pelos universitários, alegando-se que a dinamicidade das situações interativas não permitia espaço à reflexão.

Considerando as evidências encontradas nos estudos empíricos sobre a avaliação do ensino e concomitantemente os resultados obtidos por esta investigação, acredita-se que o aumento das oportunidades de ensino durante os programas de formação, aliadas ao estímulo às práticas reflexivas direcionadas à aprendizagem e necessidades dos alunos, podem culminar na implementação de práticas mediadoras. Assim, para que haja mudanças significativas na qualidade do ensino, aponta-se para a necessidade de os professores formadores criarem ambientes que incentivem não apenas a reflexão sobre a ação, mas, principalmente, o uso de reflexão durante a ação, possibilitando que, esta experiência seja desenvolvida e transformada em aprendizagem durante os programas de formação (ZHU, 2011; DERVENT, 2015).

As convicções apresentadas pelos universitários participantes deste estudo, relativamente ao **período pré-interativo e pós-interativo**, tem origem, principalmente, nas experiências obtidas na universidade. Nesta direção, estudos no âmbito da formação inicial mostram que a incorporação de conhecimentos e experiências a partir de diferentes situações de aprendizagem no contexto universitário, podem fornecer

alguns subsídios para a assimilação de conceitos e procedimentos característicos de perspectivas mais centradas nos alunos e na sua aprendizagem (HEROLD; WARING, 2011; FLETCHER, 2012; MOY; RENSHAW; DAVIDS, 2014; TANNEHILL; MACPHAIL, 2014). Contudo, também se verifica na literatura, que a natureza conceitual e teórica dos conhecimentos disponíveis nos programas de formação, as experiências pouco articuladas à realidade dos universitários, associada ao tempo de duração dos cursos, também pode converter-se em fatores intervenientes para que as crenças e pensamentos pedagógicos dos universitários permaneçam inalteradas (RAMOS et al., 2018), recorrendo-se frequentemente a práticas pedagógicas alusivas às características diretivas e reprodutivas de ensino (MATANIN; COLLIER, 2003; LUND; VEAL, 2008; KARP; MATA, 2008; WANG, 2014).

Neste estudo em particular, as orientações de professores durante o curso de formação inicial, e especificamente no estágio supervisionado, foram indicadas de forma mais enfática pelos universitários como fontes de conhecimento na adoção da base teórica (U1, U2, U3, U4), nas reflexões sobre a avaliação do ensino (U1, U2, U3, U4), e na adoção de propósitos de ensino (U2, U4). As práticas de ensino no estágio e práticas motoras nas disciplinas teórico-práticas na universidade foram referenciadas pelos sujeitos, enquanto experiências que contribuíram para a formulação de alguns objetivos de ensino (U1, U3). Além destas, outras fontes foram destacadas de forma menos expressiva, como as leituras e debates. De outro modo, a intencionalidade sobre os processos de aprendizagem e avaliação da aprendizagem foi construída inicialmente com base nas experiências como alunos, devido à exposição direta à avaliação de professores, ainda no período escolar (U1, U3, U4).

As mensagens que os indivíduos recebem, sob a forma de aconselhamento pedagógico, são denominadas de persuasão social, sendo essas consideradas uma fonte importante nos primeiros contatos com a docência. Assim, pode-se dizer que a exposição às informações ou julgamentos verbais de pessoas consideradas referências, exercem capacidade de influência nas suas percepções sobre algumas tarefas de ensino, assim como à sua própria capacidade de ação (NAVARRO, 2012). Particularmente, as orientações de professores durante o período da formação inicial fornecem maior segurança nas atividades que envolvem o planejamento e avaliação do ensino, pois como sugerem alguns estudos (LUND; VEAL, 2008; VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2013; SHANNON, 2017), os universitários sentem-se inseguros, com

dúvidas sobre as decisões de como elaborar e proceder em relação aos seus planejamentos e avaliações pedagógicas, ou ainda, manifestam pouca preocupação com esses componentes do ensino. Entretanto, as orientações ou julgamentos verbais podem ter um impacto limitado na percepção de eficácia, quando realizadas sob a forma de comportamentos isolados, ou pouco articuladas às circunstâncias reais e situações específicas em que o indivíduo esteja envolvido (NAVARRO, 2012), dificultando a assimilação de conceitos e procedimentos de ensino consistentes e duradouros.

Esses achados apresentam similaridades com o estudo de Laker, Laker e Lea (2008), sobre as fontes de conhecimento de 13 universitários em Educação Física, durante uma experiência de ensino na Educação Básica na Inglaterra. Através de diários reflexivos e entrevistas semiestruturadas, os autores identificaram que as fontes de apoio e julgamentos dos professores da universidade foram muito importantes para os universitários lidarem com as primeiras experiências de ensino. Contudo, os autores acreditam que com o aumento das experiências práticas de ensino, os universitários e/ou professores passam a utilizar outras fontes de conhecimento, principalmente advindos de sua própria prática pedagógica ou das relações com seus pares no âmbito profissional.

Relativamente às experiências diretas de ensino, estas são consideradas as fontes com maior poder de influência na aprendizagem profissional, pois fornecem referências reais e autênticas para experiências de realização e sucesso nas atividades de ensino (NAVARRO, 2012) e conseqüentemente, na elaboração de crenças e convicções mais sólidas sobre como ensinar. Este tipo de experiência ocorre por meio da interpretação dos resultados dos comportamentos e das experiências de prática realizadas pelo indivíduo. Quando essas experiências são interpretadas como bem-sucedidas, elas podem auxiliar na criação de níveis elevados de segurança e confiança do indivíduo para tomar decisões e intervir em situações específicas (PAJARES; OLAZ, 2008).

Neste estudo, verificou-se a influência das experiências de prática obtidas na universidade, na construção do pensamento pedagógico dos universitários para a priorização de alguns objetivos de ensino. De modo similar, Tsangaridou (2008), investigou as primeiras experiências de práticas de ensino de 2 estagiárias (futuras professoras generalistas), por meio de entrevistas formais e informais, observação de campo e análise de documentos como os planos de aula. A autora identificou que a oferta de experiências que se aproximam do contexto real de intervenção do

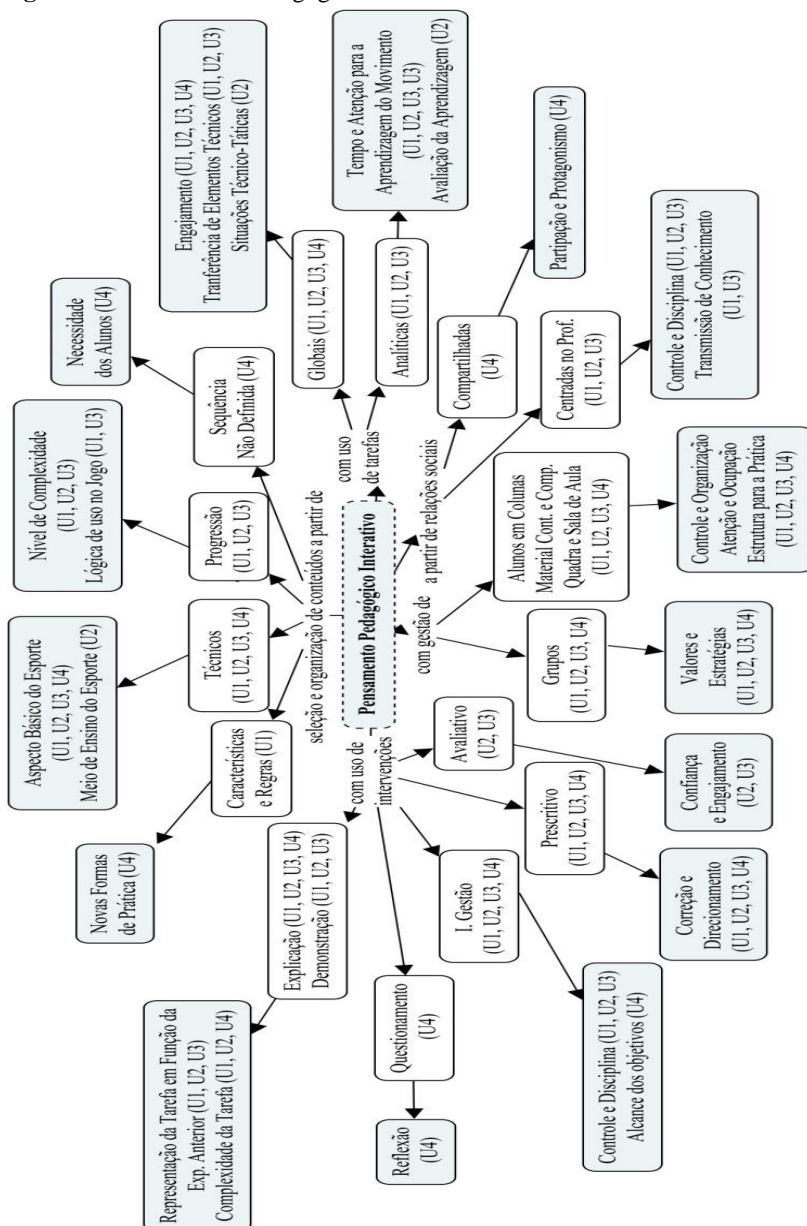
professor durante o programa de formação, como o caso do estágio, foram importantes para a construção de crenças consistentes para o ensino, incluindo a delimitação e priorização de objetivos de ensino relacionados aos domínios cognitivo, motor e afetivo-social.

Por outro lado, a contribuição das experiências diretas por meio do envolvimento em atividades de avaliação proporcionadas por professores durante a Educação Básica, também foram verificadas em estudos com universitários em Educação Física (KARP; MATA, 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013). De forma geral, os autores sugerem que as experiências com a avaliação tradicional, obtidas por meio de testes de habilidades e provas escritas durante o período escolar, podem ter contribuído na interpretação de conceitos sobre avaliação durante os programas de formação, bem como para a elaboração de representações e convicções duradouras sobre os processos avaliativos, similares aos casos investigados no presente estudo.

No tocante ao **pensamento interativo** (Figura 8), observou-se que todos os universitários abordaram **conteúdos** voltados ao ensino da técnica dos esportes coletivos em suas aulas. Ainda, verificou-se que o desenvolvimento de conteúdos relativos às regras e características do esporte e de suas variantes foi contemplado nas aulas de apenas um universitário (U4). A ênfase no componente curricular técnico foi atribuído, principalmente, pelo seu caráter elementar para alcançar a aprendizagem e eficiência no esporte (U1, U2, U3, U4), além de ser concebido como um meio de ensino do esporte (U2). As regras e características dos esportes foram adotadas nas aulas, com o intuito de ampliar o entendimento sobre outras formas de prática da modalidade (U4). A organização dos conteúdos foi realizada por meio de uma progressão técnico-tática (U1, U2, U3), em função do nível de complexidade do movimento (U1, U2, U3) e lógica do uso da técnica no jogo (U1, U3). Embora não reconheça a existência de uma sequência pedagógica pré-estabelecida, um dos universitários apontou que a organização do conteúdo deve ocorrer em função da necessidade dos alunos e a sua aprendizagem (U4).

A primazia demasiada aos aspectos técnicos e/ou motores, alicerçada a uma organização curricular centrada na complexidade de movimentos, parece convergir com os princípios de simplicidade e progressividade, incorporados às propostas behavioristas. Neste sentido, o conceito de simplicidade, quando utilizado para o ensino dos esportes, pauta-se na premissa da sua redução em fundamentos específicos de uma modalidade, que visa minimizar a natureza complexa do fenômeno (FUENTES-GUERRA, 2010).

Figura 8 - Pensamento Pedagógico Interativo dos Universitários



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Mediante a decomposição de elementos do esporte (simplificação), a aprendizagem é concretizada no desenvolvimento de gestos técnicos até o alcance de um desempenho adequado aos critérios de execução do movimento (LÓPEZ-ROS et al., 2010). Por sua vez, a simplicidade está integrada ao conceito de progressão, que se refere a uma organização pedagógica hierárquica dos conteúdos do esporte em níveis de complexidade do movimento, geralmente iniciado pelo estágio mais simples e culminando em estágios com dificuldade mais elevada (ROSENSHINE, 1979; METZLER, 2000; CASTEJÓN OLIVA et al., 2013). Para tanto, os princípios de progressão prevêem uma relação de causa-efeito entre as etapas (GALATTI et al., 2014), de modo que os aspectos táticos, ou ainda, algumas habilidades motoras com nível de complexidade elevada, geralmente são ensinadas apenas quando os alunos obtêm, previamente, um bom desempenho nas habilidades técnicas mais básicas do esporte.

No que diz respeito à seleção e organização pedagógica do conteúdo, cabe ressaltar que os conceitos de simplicidade e progressividade integradas às rotinas de pensamento e ação interativa de alguns universitários investigados no presente estudo, são desenvolvidos sob o ponto de vista do conteúdo e na lógica previamente determinada pelo “especialista” que assume o processo de ensino. Nesta perspectiva, o professor, que determina os tipos de conteúdo, comprova a sua complexidade e pressupõe que o aluno deve ir assimilando-os aos poucos (FUENTES-GUERRA, 2010).

De outro modo, U4 apresenta um repertório mais diversificado sobre a seleção de conteúdos ao incluir o ensino de regras, características e variações do esporte, bem como, uma compreensão mais ampla sobre a organização do conteúdo mais flexível e ajustada às necessidades dos alunos. No entendimento de uma proposta crítico-emancipatória, a elaboração de um currículo que visa um trato pedagógico no conteúdo esportivo, necessita abranger não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas do esporte, como também pode ser inserido conteúdos de caráter teórico-prático, que permitam aos alunos, estudar e compreender o esporte a partir da realidade social e cultural em que estão inseridos e organizá-la de acordo com suas possibilidades e necessidades. Neste sentido, é indispensável que a estruturação curricular respeite o fator subjetividade do indivíduo, a qual é manifestada a partir das experiências pessoais e socioculturais que influenciam na forma de pensar e agir dos sujeitos (KUNZ, 2004; MARQUES; IORA, 2009).

Ainda que reconheça a importância do conteúdo técnico como um aspecto basilar na aprendizagem do esporte, as convicções apresentadas por U2 também atribuem um sentido diferente para o uso da técnica no contexto de ensino, ao situá-la como um meio de alcançar propósitos táticos superiores, como a obtenção do ponto no jogo. Para tanto, o universitário acredita que o conteúdo técnico pode ser desenvolvido de maneira articulada a outros conteúdos que enfatizem táticas de ataque e defesa, para possibilitar ao aluno uma compreensão integral do esporte. O conhecimento declarativo do universitário relativamente à seleção de conteúdos de ensino faz alusão ao princípio pedagógico da subordinação técnica ao ensino da tática, engendrado na proposta do Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU). A aprendizagem nesta perspectiva implica na utilização inteligente da técnica para atender aos constrangimentos táticos do jogo, que geralmente ocorrem em circunstâncias imprevisíveis (GRAÇA; MESQUITA, 2007; LÓPEZ-ROS et al., 2015).

Similarmente aos resultados encontrados no pensamento pedagógico da maior parte dos universitários neste estudo, as investigações no âmbito da Educação Física e Esportes (MATANIN; COLLIER, 2003; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006; TSANGARIDOU, 2008; QUARANTA; PIRES, 2013; NÍ CHRÓINÍN; O' SULLIVAN, 2016; KIM; KO, 2017; SHANNON, 2017) têm demonstrado que os universitários estão concluindo os estágios curriculares e seus programas de formação inicial com pensamento pedagógico restrito a seleção de conteúdos técnicos e, limitado no que se refere ao conhecimento sobre a organização curricular do conteúdo.

No estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos por Matanin e Collier (2003), através de procedimentos qualitativos como entrevistas semiestruturadas, questionários abertos e análise de esboços autobiográficos, constatou-se que os três universitários investigados mantiveram, ao final do curso, suas crenças sobre a seleção e abordagem de conteúdos centrados nas habilidades motoras para o ensino da Educação Física escolar. Os autores concluíram que os universitários conseguiram assimilar poucas informações sobre os conteúdos durante o programa, devido ao impacto das suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física escolar e treinamento esportivo. Assim, destacam a importância de os professores formadores compreenderem as biografias pessoais dos universitários e planejar intencionalmente experiências de práticas de ensino em situações similares àquelas onde foram obtidas as experiências anteriores, como ponto de partida para o reconhecimento de suas próprias crenças, e assim, ampliar e modificá-las a partir de

direcionamentos alternativos. Também, em pesquisa realizada por Ní Chroínín e O'Sullivan (2016), para examinar as crenças sobre como aprender a ensinar com 59 professores generalistas no início e final da formação, bem como nos primeiros anos de atuação profissional em Educação Física, verificou-se que os professores apresentaram uma compreensão limitada a respeito dos conteúdos de ensino, persistindo na seleção e criação de repertórios de atividades com base na abordagem técnica. Embora o programa de formação tenha apoiado, involuntariamente, para o desenvolvimento de conteúdos, a partir de novas ideias de atividades, não foi suficiente para um entendimento mais amplo sobre a seleção de conteúdos. As autoras recomendam que os programas desenvolvam estratégias para selecionar e sequenciar conteúdos de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda, no estudo de Kim e Ko (2017), utilizando procedimentos quantitativos por meio de um formulário de avaliação de conteúdos para alunos do ensino fundamental, propuseram-se a verificar o conhecimento curricular do conteúdo e tarefas instrucionais de 55 universitários, pertencentes a quatro cursos de formação inicial em Educação Física, em universidades distintas nos Estados Unidos. Ao final dos seus respectivos cursos, os universitários ainda apresentavam conhecimento incipiente em termos de desenvolvimento de uma representação e sequência apropriada de conteúdos e tarefas de ensino em relação ao seu ingresso no curso. Para tanto, os autores elencaram algumas ações e iniciativas que podem dar suporte aos programas de formação para elevar a profundidade do conhecimento do conteúdo e organização curricular do conteúdo dos universitários, as quais se destacam: discussão em grupos; modelagem de conteúdos e estratégias de ensino; análise de vídeo de episódios de ensino que permitam o reconhecimento de falhas e potencialidades na abordagem e implementação de conteúdos e; utilização de mapas conceituais que ilustrem os conteúdos sequenciados e interligados para o ensino de um determinado esporte.

No que diz respeito à componente **instrução**, os universitários utilizaram a explicação e demonstração como estratégias para apresentar as tarefas de aprendizagem. O emprego desses recursos foi realizado com o intuito de que os alunos elaborassem uma representação da tarefa ou habilidade a realizar, sendo adaptado ao nível de complexidade da tarefa (U1, U2, U4) e a experiência anterior dos alunos com a tarefa (U1, U2, U3). Na rotina de ação de apenas um universitário, verificou-se o uso de questionamento, com o intuito de estimular a reflexão dos alunos (U4). Durante as tarefas de aprendizagem, verificou-se que, de

forma unânime, os universitários emitiram intervenções verbais de gestão para controle e disciplina dos alunos (U1, U2, U3) e para facilitar o alcance dos objetivos (U4). Os *feedbacks* prescritivos foram utilizados para fornecer correção e direcionamento aos alunos (U1, U2, U3, U4) e, os *feedbacks* avaliativos positivos para estimular a confiança e engajamento dos alunos nas atividades (U2, U3).

Esses traços evidenciados no pensamento e ação pedagógica da maior parte dos universitários circunscrevem um entendimento baseado na modelação da tarefa e comportamentos. Na perspectiva diretiva de ensino, o princípio pedagógico de modelação recebe particular importância, pois parte-se da premissa de que para se obter êxito na execução de uma habilidade/tarefa, é necessário que o indivíduo elabore uma representação mental clara e precisa dos seus critérios de desempenho (ROSADO; MESQUITA, 2009). O processo de modelação ocorre na medida em que são fornecidas descrições verbais (explicação) e não verbais (demonstração e/ou recursos audiovisuais) das características específicas da tarefa, que permita ao aluno ver e ouvir um exemplo proficiente de habilidade e/ou comportamento que deve ser realizado. Complementarmente, a modelação é aperfeiçoada por meio do reforço específico de algumas informações previamente apresentadas, que visam aproximações e ajustamentos sucessivos ao comportamento desejado. Os reforços prescritivos e avaliativos positivos, associados ao controle de variáveis contextuais como os alunos, materiais e o tempo de exercitação, são considerados estratégias eficazes para a aquisição de padrões de movimento qualificados ou na obtenção de sucesso na realização das tarefas (METZLER, 2000; ENNES et al., 2008).

Por outro lado, o uso do questionamento nas etapas iniciais e finais das rotinas de ensino de U4, com o objetivo de desenvolver a capacidade dos alunos de pensar, parece corresponder ao princípio pedagógico da reflexividade, incorporada às propostas de ensino que sugerem uma interação instrucional mais próxima do aluno (bidirecional), como o Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), Educação Desportiva (MED), Ensino por Inquérito, Crítico-Emancipatória e Crítico Superadora. A natureza mais aberta do ensino, nestas perspectivas, não é compatível com respostas pré-definidas, sendo necessário abordá-las de uma forma cognitivamente mais ativa (FUENTES-GUERRA, 2010). Desta forma, a estratégia instrucional de questionamento concretiza-se na medida em que o aprendiz deve ser levado a recordar, perceber, entender, raciocinar e resolver problemas,

como uma via para promover a compreensão (RAMOS et al., 2013), ou o pensamento crítico (SOARES et al., 1992; KUNZ, 2004).

De maneira similar, a emissão de *feedbacks* avaliativos positivos pelos universitários U2 e U3, com a intenção de manter o engajamento e a confiança dos alunos na realização das tarefas, parece estar mais relacionada à apreciação positiva do empenho dos alunos, do que propriamente a sua eficácia na realização das tarefas. As intervenções positivas e/ou motivacionais podem despertar no aprendiz uma sensação de êxito e competência na realização das tarefas, desencadeando uma disposição interna propulsora do engajamento espontâneo para a aprendizagem (JIMÉNEZ; MORALES, 2010). Portanto, os conceitos atribuídos pelos universitários ao uso de *feedbacks* avaliativos, durante a realização das tarefas, são explicados pelas propostas construtivistas, como o Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU) e Educação Desportiva (MED), ao considerar que os indivíduos aprendem melhor quando estão intrinsecamente motivados (MESQUITA, 2013).

Os achados nesse estudo, referente ao pensamento e ação de universitários ao final do curso sobre as estratégias instrucionais, são compatíveis com os resultados verificados em outras investigações realizadas com universitários ingressantes em cursos de formação profissional e com pouca ou nenhuma experiência de ensino. Neste sentido, Moy, Renshaw e Davids (2014) investigaram as experiências escolares e esportivas de 49 universitários do primeiro ano de graduação em Educação Física da Austrália e sua influência sobre as perspectivas de ensino antes e após experimentar uma unidade de ensino a partir de uma abordagem de ensino alternativa. Antes da sua participação na unidade de ensino alternativa, os universitários tinham preferência por uma abordagem reprodutiva e privilegiavam estratégias instrucionais relacionadas à combinação de informação verbal e demonstração visual de um modelo de desempenho para a apresentação de tarefas, bem como o uso de *feedbacks* prescritivos e corretivos durante as tarefas. Após o curso, os universitários passaram a utilizar estratégias instrucionais que estimulavam os alunos a explorar suas próprias soluções para a resolução de problemas das tarefas de aprendizagem. Os autores concluíram que as experiências promovidas durante a unidade de ensino, como a integração entre teoria e prática, a experimentação enquanto alunos e a reflexão sobre o ensino tradicional, associadas ao nível de experiência motora prévia, influenciaram a reconstrução das crenças iniciais dos universitários. Assim, a sugestão é que os programas de formação devem promover experiências aos universitários com o uso de

abordagens pedagógicas alternativas para a reestruturação de crenças sobre as estratégias de ensino.

Souza et al. (2017) realizaram um estudo qualitativo com quatro universitários do curso de Bacharelado em Educação Física, ingressantes em uma universidade pública do sul do Brasil, para verificar as crenças sobre os conteúdos e estratégias de ensino. Os autores constataram que os universitários acreditavam que durante as tarefas de aprendizagem deveriam ser utilizadas intervenções de gestão para controle das atitudes dos alunos, seguido do uso de *feedbacks* avaliativos positivos para manter um nível elevado de motivação dos alunos e por fim, enfatizaram a importância do feedback prescritivo para que os alunos tenham uma compreensão sobre a tarefa proposta. A exposição prolongada aos comportamentos de professores e treinadores durante a infância condicionaram os universitários a adotar estratégias instrucionais de ensino similares ao modelo de ensino direto. A sugestão dos autores é que sejam considerados os mecanismos cognitivos que interagem no processo de aprendizagem profissional dos universitários, a fim de identificá-los e mobilizá-los para favorecer um engajamento mais significativo nas experiências obtidas durante os cursos de formação.

No que concerne às **estratégias de gestão**, verificou-se que os universitários priorizaram a organização individual e em colunas, para o controle e organização dos alunos (U1, U2, U3), bem como a formação de grupos foi implementada para desenvolver valores e estratégias coletivas dos esportes (U1, U3, U4) e o engajamento dos alunos nas tarefas (U2). Os universitários também centralizaram a responsabilidade pela gestão do material, com vistas a manter os alunos atentos (U1, U2, U4) e, embora tenha realizado uma gestão compartilhada dos materiais para manter os alunos ocupados durante as aulas (U3), acredita-se que deve manter uma gestão mais controlada dos materiais. Ainda, os universitários indicaram a preferência pelo uso da quadra poliesportiva e a sala de aula, com o intuito de lecionar em ambiente estruturado para a prática (U1, U2, U3, U4) e controlado (U4).

A premissa de que o ambiente deve ser ordenado, estruturado e controlado, para o alcance da eficácia no ensino, é interpretado no Modelo de Ensino Diretivo, como uma estratégia que busca “neutralizar” os fatores contextuais (ex., materiais, pessoas) para manter o foco e atenção dos alunos voltados aos critérios específicos de desempenho da tarefa (METZLER, 2000). Além do mais, esse sistema de gestão é considerado eficaz porque permite melhor uso do tempo e dos recursos materiais, estruturais e humanos para maximizar o

envolvimento do aluno com a lição, contribuindo para a otimização da sua aprendizagem (ROSENSHINE, 1979).

De outro modo, a intenção dos universitários em realizar a gestão dos alunos em grupos heterogêneos para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, com vistas a promover aspectos característicos dos jogos esportivos coletivos, como coletividade, cooperação, interação, inclusão, organização de estratégias, parece enfatizar o aspecto social da aprendizagem. A perspectiva da aprendizagem social fundamenta as propostas de Aprendizagem Cooperativa e Educação Desportiva (MED), Crítico Superadora e Crítico Emancipatória no âmbito da Educação Física e Esportes, em que o conceito de formação de grupos e equipes assume o mesmo significado que no esporte, ou seja, todos os membros trabalham coletivamente para alcançar um objetivo comum (METZLER, 2000). Nesta direção, por meio do agrupamento, os alunos são estimulados à elaboração de estratégias colaborativas, relacionamentos positivos com os colegas, compartilhar responsabilidades, bem como desenvolver sua autoestima e motivação para a prática (KUNZ, 2004; GRAÇA; MESQUITA, 2007; CALLADO; ARANDA; PASTOR, 2014).

De modo geral, as investigações sobre o pensamento pedagógico de professores de Educação Física apontam que as decisões interativas tomadas pelos professores iniciantes e futuros professores, geralmente são influenciadas pelos problemas de disciplina e gestão de classe (DÍAZ DEL CUETO, 2010). De fato, essa evidência parece justificar a intenção dos universitários deste estudo em adotar estratégias que possibilitam um controle maior sobre o ambiente de ensino, as quais foram igualmente verificadas em outras investigações empíricas envolvendo universitários e professores iniciantes (MATANIN; COLLIER, 2003; TSANGARIDOU, 2008; NÍ CHÓINÍN; O'SULLIVAN, 2016).

Nesta direção, Tsangaridou (2008) descreveu as crenças e práticas de duas estagiárias (futuras professoras generalistas) durante um programa de formação complementar em Educação Física no Chipre. Dentre as crenças pedagógicas analisadas, a autora verificou que as universitárias mantinham uma preocupação constante com os aspectos relativos à gestão de classe, principalmente em função do ambiente pouco previsível em que tradicionalmente ocorrem as aulas de Educação Física. Para minimizar os problemas de gestão, as estagiárias acreditavam que deveriam adotar algumas estratégias de ação, como desenvolver regras de comportamento em sala de aula, organizar os

alunos em colunas, manter os materiais sob sua responsabilidade e estabelecer um bom relacionamento com os alunos. A autora sugere que os programas de formação insiram, em seus currículos, atividades sistemáticas de reflexão a fim de favorecer o confronto dos universitários com suas próprias crenças sobre o ensino.

Do mesmo modo, Ní Chróinín e O'Sullivan (2016) realizaram um estudo qualitativo de caráter longitudinal com 59 universitários, compreendendo os três anos de graduação e três anos de atuação profissional, na Irlanda. Na perspectiva de verificar como as crenças influenciaram no processo de aprender a ensinar, os autores constataram que as crenças relativas à gestão e segurança dos alunos figuraram-se nas principais preocupações dos universitários e, sobretudo, que esta preocupação inibiu a aprendizagem de outros aspectos do ensino durante o seu programa de formação e em suas primeiras experiências profissionais. No entanto, destacam que a tendência é que, com o avanço da experiência, a preocupação com a gestão seja superada. Assim, eles propõem que os aspectos relacionados à gestão sejam abordados, por parte dos professores formadores, desde o início do programa de formação, para evitar a ampliação dessas preocupações ao longo do curso, permitindo assim, o direcionamento da aprendizagem para outros componentes pedagógicos do ensino.

Com relação às **tarefas de aprendizagem**, todos os universitários utilizaram estruturas de tarefas globais em suas aulas, nas condições de jogo recreativo e jogo condicionado, com a intenção de promover o engajamento dos alunos (U1, U3, U4) e explorar situações técnico-táticas semelhantes ao jogo formal (U2). A implementação do jogo formal, ao final da aula, foi justificado na medida em que facilita a aplicação dos elementos técnicos anteriormente aprendidos em condições reais (U1, U2, U3). Os universitários também utilizaram tarefas analíticas, prioritariamente nas condições de exercitação de fundamentos isolados sem oposição, por fornecer um maior tempo e atenção para aprender a técnica (U1, U2, U3), além de facilitar a avaliação da aprendizagem do movimento (U2).

O papel pedagógico do jogo, no processo de ensino do esporte, tem sido amplamente reconhecido pelas propostas emergentes da Educação Física (BUNKER; THORPE, 1982; SOARES et al., 1992; GRAÇA et al., 2003; KUNZ, 2004; SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011) em virtude do seu caráter lúdico, motivador e holístico para a aprendizagem do esporte, sobretudo no âmbito escolar. Especificamente nas propostas construtivistas de ensino (Ensino dos Jogos para a Compreensão, Educação Desportiva, Modelo de

Competência dos Jogos de Invasão), esta ideia materializa-se por meio da manipulação de formas de jogo, mantendo-se a integralidade de alguns elementos que constituem a estrutura do jogo formal (GRAÇA; MESQUITA, 2007). A seleção de jogos prevê um ajustamento adequado ao nível de entendimento e experiência dos aprendizes para facilitar a compreensão do jogo e o desenvolvimento da capacidade pessoal de resolução de problemas táticos (KIRK; MACPHAIL, 2002; LÓPEZ-ROS et al., 2015).

Por outro lado, as convicções apresentadas por alguns universitários, relativamente ao uso de tarefas analíticas para o desempenho e avaliação de condutas motoras, apoiam-se na possibilidade de isolar os componentes técnicos do contexto do jogo e incidir sobre a adaptação e aperfeiçoamento desses elementos em circunstâncias mais controladas e previsíveis. Nesta perspectiva diretiva de ensino, o aprendiz é levado a concentrar-se na aprendizagem específica do movimento e dedicar mais tempo para a sua execução (LÓPEZ et al., 2009). Adicionalmente, na concepção dos mesmos universitários, as etapas finais da rotina de ensino devem contemplar um jogo formal para a reintegração dos conceitos analíticos anteriormente isolados. Esse tipo de pensamento e ação pedagógica sugerem a incorporação dos princípios pedagógicos de execução e aplicação. A intersecção entre esses princípios resulta na aprendizagem de aspectos específicos do esporte, por meio da execução desses componentes, para que subsequentemente sejam aplicadas em situações reais de jogo (FUENTES-GUERRA, 2010).

Diferentemente dos resultados obtidos nos estudos realizados em contexto nacional sobre o pensamento e crenças pedagógicas de universitários, no início de sua formação inicial (RAMOS et al., 2014; SOUZA, 2017; SOUZA et al., 2017), os sujeitos deste estudo apresentaram uma tendência à utilização de tarefas globais, em detrimento às tarefas analíticas. Para tanto, a compreensão apresentada pelos universitários neste estudo compactua com as evidências encontradas por Ramos et al. (2018) em uma investigação sobre as crenças pedagógicas de cinco universitários, no início e final de um curso de graduação em Educação Física, no sul do Brasil. Os resultados mostram que embora os universitários mantiveram algumas crenças referentes à utilização de tarefas analíticas para a aprendizagem da técnica, as crenças de que uso de tarefas globais e sintéticas eram motivadoras, foram ampliadas ao final do curso, atribuindo-se também um papel importante ao ensino da tática. Os autores também verificaram que as experiências pessoais de prática em um esporte específico

influenciaram na interpretação às novas experiências de aprendizagem obtidas durante o curso de formação, assim como os universitários também reconheceram a contribuição do programa de formação enquanto fontes das suas crenças sobre os conteúdos e tarefas. Contudo, os autores sugerem que haja uma interferência conceitual mais significativa, por parte da universidade, na forma como os universitários interpretam suas crenças sobre o ensino, mediante ao fomento de debates sobre os modelos e metodologias de ensino existentes na literatura especializada.

Relativo às **relações sociais**, a maior parte dos universitários investigados apresentou o pensamento e ação pedagógica voltada para a centralidade do ensino, na figura do professor, uma vez que essa conduta auxilia no controle e disciplina dos alunos (U1, U2, U3) e favorece a transmissão de conhecimentos (U1, U3). Verificou-se que apenas um universitário apresentou uma tendência ao compartilhamento de responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, para incitar a participação e o protagonismo dos alunos (U4). Ainda que se tenha verificado poucos indícios da centralidade dos alunos nas suas rotinas de ensino, sob o ponto de vista declarativo, um dos universitários acredita que uma relação compartilhada poderia ser uma forma mais democrática de conduzir o ensino (U3).

A centralidade do processo de ensino na figura do professor, referendada pelos universitários do presente estudo, compreende um dos principais conceitos utilizados na proposta de Instrução Direta. Nesta perspectiva, a atividade pedagógica é caracterizada por uma relação social unidirecional entre professor e aluno, pautada nos princípios de transmissão de conhecimento e reprodução de informações (FUENTES-GUERRA, 2010; LÓPEZ et al., 2010). Neste sentido, o professor é responsável pelo conjunto de tomada de decisões e ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem e, aos alunos é designado um papel mais passivo, em que seguem as instruções fornecidas pelo professor (METZLER, 2000; MESQUITA, 2013).

De maneira distinta, a estrutura de pensamento e ação de U4 incorpora uma abordagem mais equilibrada na forma de se relacionar com os alunos, no contexto de ensino e aprendizagem, de modo que as decisões nas situações e/ou tarefas, ora foram determinadas pelo universitário e, em outros momentos, pelos próprios alunos. Este entendimento, também verificado no conhecimento declarativo de U3, sugere a valorização dos princípios de envolvimento ativo do aprendiz (BUNKER; THORPE, 1982; SIEDENTOP, 1998; GRAÇA et al., 2003) e da coparticipação do aluno nas decisões do ensino (KUNZ, 2004), ao

reconhecer a aprendizagem enquanto um processo que é deliberadamente protagonizado por aquele que aprende. O professor, nesta perspectiva, torna-se um mediador ou facilitador das situações de aprendizagem (LISBONA et al., 2009).

Os estudos que se propuseram a investigar o pensamento pedagógico de universitários, no âmbito internacional, têm verificado que durante os programas de formação e, particularmente ao final do curso, os universitários possuem convicções de que os aprendizes devem ocupar a centralidade do processo de ensino e aprendizagem e que a responsabilidade pelas decisões e escolhas necessita ser compartilhada no contexto interativo de ensino (TSANGARIDOU, 2008; HEROLD; WARING, 2011; XIANG; GAO; MCBRIDE, 2011; TANNEHILL; MACPHAIL, 2014). De maneira menos expressiva, também há estudos que indicam que os universitários permanecem e concluem os programas de formação acreditando na transmissão de conhecimentos e na centralidade do professor (WANG, 2014), igualmente verificadas pela maior parte dos universitários participantes neste estudo.

Especificamente no estudo quantitativo de Wang (2014), envolvendo 349 universitários em Educação Física, na China, verificou-se que os pensamentos e crenças pedagógicas dos universitários basearam-se, prioritariamente, na transmissão de conhecimentos, bem como demonstravam uma preocupação reduzida com o papel do aluno no ambiente de ensino e aprendizagem. A contribuição das experiências prévias escolares, associadas à perspectiva “tradicional” incorporada ao programa de formação em que os universitários estavam inseridos, reforçou as suas convicções sobre o ensino. De outro modo, pesquisa realizada por Xiang, Gao e McBride (2011), utilizou-se de uma abordagem combinada de instrumentos quantitativos e qualitativos para verificar as escolhas fornecidas pelos 131 universitários concluintes de curso de formação em Educação Física nos Estados Unidos aos seus alunos. A maior parte dos universitários investigados proporcionaram escolhas aos seus alunos, durante o ensino, por entender que essas escolhas estimulam a motivação e disposição dos alunos para a prática, promovem a autonomia e responsabilidade pelo ensino. Os universitários, que não forneceram escolhas aos alunos, acreditavam que o professor deveria tomar todas as decisões, ou, então, que as escolhas não seriam benéficas em contextos em que há muitos estudantes ou problemas disciplinares e, ainda, nos momentos em que estão aprendendo um novo conteúdo. Os autores concluíram que os universitários possivelmente receberam oportunidades de ensino durante

o seu percurso formativo, baseada numa concepção que favoreceu a criação de conceitos relativos ao fornecimento de escolha, aos alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

No presente estudo, as convicções incorporadas à estrutura de pensamento e ação pedagógica dos universitários relativamente ao período interativo de ensino, foram atribuídas, em maior parte, às suas experiências prévias com a aprendizagem do esporte. Essas experiências, por sua vez, também foram indicadas pela maior parte dos universitários, como aquelas que contribuíram para a sua opção pelo curso de graduação em Educação Física. Assim, como verificado neste estudo, algumas investigações têm demonstrado que essas experiências, além de exercer influência sobre a opção pelo ingresso nos programas de formação, condicionam e orientam as suas escolhas durante o curso, especialmente sobre a seleção de alguns procedimentos pedagógicos (RANDALL; MAEDA, 2010; FIGUEIREDO, 2010; BERSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RALPH; MACPHAIL, 2015), na maioria das vezes, coadunados a uma perspectiva mais diretiva de ensino (MATANIN; COLLIER, 2003; RAMOS et al., 2014; SYRMPAS; DIGELIDIS, 2014; SOUZA et al., 2017).

Para tanto, os universitários indicaram que as experiências de prática motora, obtidas nas aulas de Educação Física escolar e treinamento esportivo, foram as principais fontes de conhecimentos na forma de mobilizar a gestão de classe (U1, U2, U3, U4), para a seleção de conteúdos (U1, U3, U4), e na opção em abordar tarefas analíticas (U1, U2, U3). Ainda, um conjunto de experiências obtidas por meio da observação de comportamentos e orientações emitidas por professores de Educação Física escolar e treinadores, também foram importantes para selecionar as estratégias instrucionais para a apresentação das tarefas e, durante a realização das tarefas de aprendizagem (U1, U3, U4). De outro modo, os universitários também indicaram que diferentes experiências obtidas na universidade a partir de prática motora nas disciplinas pedagógicas dos cursos, as orientações dos professores das disciplinas e do estágio, os debates com os colegas e, as práticas de ensino foram significativas porque reforçaram ou desenvolveram convicções, principalmente sobre a seleção de tarefas globais (U1, U2, U3, U4) e, sobre a forma de estabelecer relações sociais com os alunos (U2, U3, U4).

Relativamente às experiências prévias, acredita-se que, ao longo dos anos, essas situações vivenciadas pelos universitários nas aulas de Educação Física escolar e treinamento esportivo foram sendo memorizadas e armazenadas em sua estrutura cognitiva, criando um

repertório pessoal de procedimentos e rotinas de ensino. Esses repertórios, também conceituados de modelos de ação, são compostos por um tipo de conhecimento processual que permite a identificação de situações problemáticas de ensino e aprendizagem, bem como a sua resolução a partir de soluções disponíveis (CALDERHEAD, 1988).

As memórias oriundas das situações de ensino e aprendizagem possibilitam, em grande medida, que os indivíduos identifiquem aspectos similares entre suas experiências atuais e experiências passadas, gerando convicções de que possuem mais conhecimentos sobre o ensino, do que verdadeiramente dispõem (MILLER; SHIFFLET, 2016). Deste modo, pode-se dizer que essas experiências obtidas ainda na infância, através de vivências motoras no contexto escolar ou de treinamento esportivo, denominadas de experiências diretas, conferem alguma segurança particular na forma de proceder no ensino, na medida em que proporcionam evidências verídicas sobre as próprias capacidades de ação para alcançar o êxito em atividades específicas (NAVARRO, 2012). Especificamente, essas experiências de prática motora, denominadas “sociocorporais”, também são dotadas de valores e significados sociais e culturais, a partir das interações que se estabelecem entre o praticante e o ambiente de aprendizagem, implicando na construção da identidade profissional do professor de Educação Física (FIGUEREDO, 2004).

Neste sentido, os achados obtidos neste estudo referente à contribuição da prática motora na construção do pensamento pedagógicos dos universitários, foram igualmente verificados no estudo de Randall e Maeda (2010), realizado no Canadá. Mediante a utilização de questionários, diários reflexivos e discussão com pares, buscaram-se identificar as experiências passadas de 54 futuros professores generalistas e como elas influenciaram na forma como conceberam os aspectos relativos ao ensino. As evidências encontradas neste estudo sugerem que as experiências prévias de prática motora, positivas ou negativas foram determinantes para a adoção de conteúdos motores nas aulas de Educação Física.

Através de estudo de caso qualitativo, realizado por Gariglio (2011) no Brasil, investigou-se as experiências de prática esportiva de um professor de Educação Física, bem como as suas implicações nas práticas docentes no âmbito escolar. Os resultados mostram que as experiências de práticas motoras, obtidas no contexto esportivo, determinaram a opção profissional do sujeito pelo curso de Educação Física e, ainda sustentaram as suas convicções sobre o ensino no ingresso do curso, mantendo-se inalteradas durante o programa de

formação. De maneira semelhante às experiências vivenciadas no contexto de prática pessoal no esporte, o professor elaborou rotinas de ensino que incluíam a organização dos alunos e do tempo, a partir de procedimentos controlados e rigorosos de gestão de classe, além de enfatizar a prática de gestos técnicos do esporte.

De outro modo, a observação das características ou modelos pessoais de professores ou treinadores para intervir no contexto de ensino e aprendizagem do esporte, ou de pessoas vistas como importantes, podem fornecer experiências de modelação, adoção ou imitação de atributos que julgam ser significativos. Essas experiências, denominadas vicárias, costumam oferecer informações importantes sobre como ensinar, principalmente para pessoas que possuem pouco conhecimento ou dúvidas sobre o ensino, gerando uma expectativa intrínseca sobre o próprio desempenho na ação deliberada de imitar (NAVARRO, 2012). Igualmente, a exposição a intervenções e julgamentos verbais de pessoas, ou modelos com capacidade de influenciar e persuadir, também, podem desencadear uma percepção positiva ou negativa sobre as suas próprias capacidades para a realização de tarefas (NAVARRO, 2012).

No caso particular deste estudo, os comportamentos verbais verificados na ação de seus professores e treinadores, bem como o sentimento despertado pelas intervenções verbais recebidas no âmbito escolar ou de treinamento esportivo durante a infância, foram interpretados como experiências significativas, as quais foram igualmente concretizadas na forma de ações durante as suas rotinas de ensino. Com base nestes achados, também se verificou no estudo de Souza et al. (2017), que as intervenções e julgamentos verbais incorporadas nas rotinas de ações de universitários em Educação Física eram oriundas das observações e comportamentos verbais emitidos pelos seus professores e treinadores durante a sua permanência no contexto esportivo. Essas experiências anteriores condicionaram a memorização de comportamentos, conceitos e significados que favoreceram a construção de seus modelos de ação associados às perspectivas diretivas de ensino.

Ainda, referente às fontes de conhecimento para o pensamento interativo, verificou-se que algumas aprendizagens dos universitários foram decorrentes de experiências diretas de prática motora e prática de ensino e experiências de persuasão de professores universitários, obtidas durante o programa de formação, sendo essas últimas igualmente verificadas na construção do pensamento pré-interativo e pós-interativo dos universitários. De maneira similar aos resultados encontrados nesta

investigação, no estudo de Wang (2014), verificou-se que as experiências fornecidas aos universitários, em um programa de formação na China, reforçaram ou apoiaram as suas experiências prévias sobre as relações centradas no professor e na transmissão do conhecimento.

De outro modo, Tannehill e Macphail (2014), através do uso de metáforas para explorar as mudanças nas crenças dos universitários sobre o ensino durante sua participação no curso de formação inicial em Educação Física, constataram que as experiências de ensino, além da participação e orientações recebidas em cursos e discussão com pares, foram determinantes para a mudança nas percepções e relações sociais centradas no professor, para relações centradas nos alunos e sua aprendizagem. Ainda, no estudo de Ramos et al. (2018), verificou-se que os universitários participantes atribuíram a permanência ou a mudança das suas crenças sobre o ensino ao processo de aprendizagem obtido a partir de diferentes experiências do curso. As mudanças, principalmente relacionadas ao uso de jogos recreativos e modificados com a intenção de motivar os seus alunos, foram relacionadas às práticas de ensino na universidade. Os autores acreditam que essas evidências sobre as estratégias de ensino dos universitários, possam representar o surgimento de alguns indícios sobre as preocupações pedagógicas com os alunos e sua aprendizagem, baseadas em conceitos e procedimentos assimilados ao longo do curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física escolar, de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física, durante a etapa final da sua formação inicial, em uma universidade pública do sul do Brasil. Especificamente, verificou-se o pensamento pedagógico dos universitários para a intervenção nos esportes coletivos, mediante aos elementos de ensino, como a base teórica, os propósitos, conteúdos, estratégias (instrução, gestão, tarefas e relações sociais) e avaliação (ensino e aprendizagem), correspondentes, respectivamente, ao pensamento pré-interativo, interativo e pós- interativo de ensino.

Deste modo, acredita-se que as capacidades cognitivas individuais envolvidas nos processos de pensamento dos universitários influenciaram diretamente na forma como perceberam, interpretaram e mobilizaram os diferentes conceitos e procedimentos advindos de diversas fontes de conhecimento, refletindo na adoção de modelos pessoais para ensinar os esportes coletivos. Assim, destaca-se que as convicções e/ou procedimentos pedagógicos verificados no ensino dos universitários, de fato, encontram algum respaldo na literatura especializada.

O Universitário 1 (U1), apresentou um modelo de ensino onde adotou uma perspectiva crítica para fundamentar o planejamento do ensino. Priorizou propósitos voltados à dimensão procedimental/motora e para a dimensão atitudinal/afetivo-social, com ênfase particular à eficiência do movimento. Os processos de aprendizagem e meios de avaliação foram direcionados para a obtenção de resultados na dimensão procedimental/motora, assim como um mecanismo de controle do engajamento dos alunos nas atividades. A avaliação da sua própria prática de ensino centrava-se no êxito sobre a gestão de classe. O universitário estabeleceu uma organização do conteúdo em função do nível de complexidade técnica, separando os elementos da estrutura do jogo, para alcançar a eficiência na aprendizagem. As estratégias de ensino de instrução utilizadas privilegiavam a explicação verbal, demonstração, controle e correção da aprendizagem a partir de *feedbacks* de gestão, prescritivos e descritivos. Ainda, foram utilizadas tarefas analíticas e do tipo global, respectivamente, para direcionar a aprendizagem motora e, para a aplicação de conceitos técnicos anteriormente aprendidos no jogo, preocupando-se, também, com a

motivação dos alunos. A gestão de classe realizada buscou favorecer o controle, atenção e ambiente estruturado para o ensino. As relações sociais foram centradas no professor, como forma de controlar e transmitir conhecimentos.

Por sua vez, o Universitário 2 (U2), apresentou um modelo de ensino onde adotou uma perspectiva crítica para fundamentar o planejamento do ensino. Privilegiou propósitos voltados à dimensão procedimental/motora, atribuindo particular importância à execução do movimento e a compreensão de sua finalidade no contexto de ensino. Para tanto, os meios de avaliação utilizados buscaram aferir resultados de aprendizagem declarativa e procedimental do movimento, assim como foram reconhecidas como mecanismos que visaram garantir a participação dos alunos na aula. A avaliação do ensino estava relacionada, prioritariamente, com as estratégias de ensino utilizadas. O universitário delimitou uma sequência baseada na progressão de ensino de conteúdos motores/técnicos, reconhecendo, também, a importância da sua articulação com conteúdos táticos do esporte. As estratégias de instrução implementadas enfatizaram a explicação e demonstração, assim como os *feedbacks* de gestão, prescritivos e avaliativos para a correção, direcionamento dos alunos, apresentando também uma preocupação em estimular a confiança e engajamento dos alunos nas aulas. Ainda foram utilizadas atividades analíticas para direcionar e mensurar a aprendizagem motora, bem como o uso das tarefas globais que permitiram a transferência de conceitos analíticos para o jogo, assim como promoveram situações táticas semelhantes ao jogo formal e o desenvolvimento da motivação para a prática. A gestão de classe foi realizada de modo a fornecer maior controle, atenção e ambiente estruturado para as aulas. As relações sociais foram centradas no professor, para garantir o controle e disciplina dos alunos.

O Universitário 3 (U3) apresentou um modelo de ensino, onde adotou uma fundamentação crítica para o planejamento do ensino. Priorizou propósitos voltados à dimensão procedimental/motora do esporte, no sentido de promover uma capacidade pessoal de execução de movimento. Do mesmo modo, os processos de aprendizagem estavam voltados à obtenção de resultados na dimensão procedimental/motora, e os meios de avaliação foram utilizados como estratégia para garantir o engajamento dos alunos na aula. A avaliação do ensino foi direcionada aos alunos e sua aprendizagem. O universitário estabeleceu uma organização curricular em função do nível de complexidade das habilidades motoras/técnicas. As estratégias de instrução, por meio da explicação, demonstração e *feedbacks* de gestão, foram utilizadas para

corrigir e direcionar, com preocupação particular em motivar os alunos para a prática. As atividades analíticas foram utilizadas para direcionar a aprendizagem motora e as tarefas globais para a reprodução de conceitos analíticos para o jogo, ou ainda, para estimular o engajamento dos alunos na aula. A gestão de classe foi realizada de modo a garantir o controle e também, que os alunos se mantivessem ocupados durante as aulas. As relações sociais foram centradas no professor, favorecendo, assim, a transmissão de conteúdo.

O Universitário 4 (U4) apresentou um modelo de ensino onde adotou uma perspectiva crítica para a alteração das relações sociais no ambiente de ensino. Para tanto, estabeleceu propósitos relacionados à dimensão procedimental/motora e conceitual/cognitiva enfatizando respectivamente, a compreensão do movimento e a construção de um pensamento crítico sobre a prática tradicional do esporte. Do mesmo modo, privilegiou meios de avaliação que buscaram verificar a evolução dos alunos em relação à dimensão conceitual/cognitiva. A avaliação do ensino estava direcionada aos alunos e sua aprendizagem, com atenção particular às sugestões dos mesmos. Neste sentido, foram priorizados conteúdos voltados às características e regras do esporte e suas variantes e os aspectos motores/técnicos, a partir de uma sequência estabelecida para atender as necessidades dos alunos. As estratégias de ensino de instrução, através de explicação, questionamentos, *feedbacks* de gestão, prescritivos e de clima social, buscaram estimular a reflexão dos alunos e direcioná-los para o alcance dos objetivos do ensino. Ainda, adotou atividades globais para motivar os alunos para a prática. A gestão de classe foi conduzida de forma a favorecer maior controle, atenção e ambiente estruturado para as aulas. Também, estabeleceu-se uma relação compartilhada com os alunos, visando a sua participação e protagonismo nas aulas.

Assim, de modo geral, conclui-se que a estrutura de pensamento e ação dos universitários estava relacionada à adoção de fundamentação teórica crítica; propósitos procedimentais/motores; processos de aprendizagem e avaliação da aprendizagem voltada aos aspectos procedimentais/motores e, ainda, aspectos comportamentais como atenção, participação e controle; avaliações do ensino que priorizaram aspectos de gestão e estratégias, assim como os alunos e sua aprendizagem; seleção e organização curricular em função do nível de complexidade das habilidades motoras/técnicas; estratégias de instrução, com ênfase na explicação, demonstração, *feedbacks* de gestão, prescritivos e avaliativos, que visaram o controle, correção, direção e motivação; estratégias de gestão que buscaram garantir maior atenção e

engajamento dos alunos; o uso prioritário das tarefas globais para motivar, e alcançar a aplicabilidade dos conceitos analíticos no jogo formal; relações sociais centradas no professor, como forma de controle, disciplina e ainda, para transmitir conhecimentos.

No tocante às fontes de conhecimento, acredita-se que os universitários baseavam-se prioritariamente nas experiências, no contexto universitário, para fundamentar o pensamento pré-interativo e pós-interativo. As orientações pedagógicas de professores, assim como as práticas de ensino no estágio e prática motora nas disciplinas teórico-práticas do curso conferiram alguma segurança na adoção de componentes como a base teórica, na definição de propósitos de ensino, nas avaliações sobre o próprio ensino, e também na construção de convicções sobre algumas estratégias de ensino, como as tarefas de aprendizagem e relações sociais. De outro modo, quando se defrontavam com situações de prática de ensino, buscavam prioritariamente as experiências provenientes de prática motoras, observação e orientações de professores e treinadores, obtidas no contexto escolar e esportivo, ainda na infância, para o desenvolvimento de alguma segurança na mobilização e seleção de componentes como os conteúdos de ensino, nas estratégias de instrução, gestão de classe durante o período interativo e, ainda sobre os processos de aprendizagem e avaliação da aprendizagem.

Nesta direção, considerando as evidências do estudo, acredita-se que os universitários apresentam conhecimentos sobre o ensino baseados em estruturas cognitivas ou modelos de ação ainda em construção, identificados na literatura como professor iniciante na carreira ou professor novato. Essa característica é evidenciada, porque os universitários recorreram mais às memórias motoras provenientes das suas experiências de prática pessoal, das orientações dos professores, do que propriamente das suas experiências, crenças e conhecimentos elaborados a partir de sua prática profissional.

Em todas as fases de pensamento e ação da maioria dos universitários, foi possível verificar características que correspondem, de forma predominante, aos modelos de ensino direto, na qual a maioria das decisões a respeito dos direcionamentos de ensino e das aprendizagens é determinada pelo professor. Essa perspectiva decorreu de diversas situações de aprendizagem pessoal e profissional, das quais destacam-se principalmente as experiências diretas de prática pessoal motora no contexto escolar e/ou esportivo; práticas motoras, obtidas nas disciplinas teórico-práticas do curso; experiências diretas de práticas de ensino no Estágio Supervisionado, assim como as orientações de

professores formadores. Constatou-se que os universitários apresentaram indícios de preocupações ou procedimentos utilizados na mobilização de alguns componentes didáticos que sinalizam para uma perspectiva voltada aos alunos e sua aprendizagem, as quais estão contempladas nos modelos de base construtivista e crítica. Essa forma de pensar e agir são provenientes, principalmente, de direcionamentos e orientações pedagógicas de professores do Estágio Supervisionado e dos professores das disciplinas teórico-práticas do curso de formação.

Assim, as implicações e desafios para a formação inicial concentram-se na elaboração de estratégias que criem oportunidades para que os universitários identifiquem e reflitam sobre suas experiências prévias, sobre as crenças e conhecimentos que possuem, sobre a sua forma pessoal de pensar e agir no ensino dos esportes coletivos, e sua forma de construir seu próprio conhecimento sobre como ensinar. Uma alternativa importante seria a interpretação dessas experiências anteriores a partir de conceitos advindos de debates sobre os modelos de ensino preconizados na literatura especializada.

Ainda, sugere-se que sejam ofertadas diferentes situações de aprendizagem profissional aos universitários, na experimentação de modelos de ensino que contemple a participação e a mediação dos alunos na sua própria aprendizagem. Para promover mudanças conceituais e pragmáticas significativas na prática de ensino dos esportes coletivos de universitários nesta perspectiva, as situações de aprendizagem devem compreender não apenas as sugestões ou orientações pedagógicas por parte dos professores formadores, mas também a sua associação ou contextualização com experiências diretas de prática motora ou práticas de ensino, bem como a observação de professores experientes, debates com os colegas, leituras, entre outras ações. Acredita-se que estas propostas poderão promover padrões de pensamentos e ações mais consistentes e duradouras para o ensino.

As limitações do presente estudo estão relacionadas à investigação das características de universitários apenas na etapa final de seu programa de formação inicial, de modo que não representam a totalidade da trajetória de construção do conhecimento para o ensino, ao longo do curso. Cabe salientar, também, que o número reduzido de aulas observadas como fonte de coleta de dados da pesquisa, pode ter se convertido em um fator limitante, apresentando alguma interferência nas interpretações das características apresentadas pelos universitários na mobilização dos componentes didáticos para o ensino dos esportes coletivos. Nesta direção, recomenda-se que estudos longitudinais sejam realizados, na perspectiva de averiguar a participação e o engajamento

dos universitários durante o programa de formação inicial, com o intuito de aprofundar a descrição das suas características individuais de ensino, bem como diagnosticar as etapas específicas da formação, experiências e situações de aprendizagem que contribuem para a manutenção, construção e reconstrução de conhecimentos para o ensino.

REFERÊNCIAS

ADAMAKIS, M.; ZOUNHIA, K. The impact of occupational socialization on physical education pre-service teachers' beliefs about four important curricular outcomes: a cross-sectional study. **European Physical Education Review**, p. 1-19, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMADE-ESCOT, C. Student learning within the didactic tradition. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Ed.). **Handbook of physical education**. London: SAGE Publications, 2006. p. 347-366.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo (SP): Edições 70, 2011.

BACKES, A. F. Métodos de ensino do voleibol escolar e suas implicações na aprendizagem dos alunos da rede de ensino de Santo Amaro da Imperatriz (SC). **Trabalho de Conclusão de Curso**. Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BARNEY, D.; LIGUORI, G. Student teacher's interactions with students during middle school physical education game play. **Journal of Physical Education and Recreation**, Hong Kong, v. 14, n. 2, p. 20-26, 2008.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V.; MILISTETD, M.; FARIAS, G. F. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, 2016.

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.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2 de 19 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena. Brasília: CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 5 de abril de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior. Diário Oficial da União, 2004.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Phisycal Educacion**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CALDERHEAD, J. The development of knowledge structures in learning to teach. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Teachers' professional learning**. London: Falmer Press, 1988, p.51-54.

CALLADO, C. V.; ARANDA, A. F.; PASTOR, V. M. L. Cooperative learning in physical education. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 239-257, 2014.

CARLSEN, W.S. Domains of Teacher Knowledge. In: GESSNEWSOME, J. (Org.). **Examining Pedagogical Content**

Knowledge: the construct and its implications for science education. Hingham: Kluwe Academica Publishers, p.133-144, 1999.

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

CASEY, A. Models-based practice: great white hope or white elephant? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 18-34, 2014.

CASTEJÓN OLIVA, F. J.; FUENTES-GUERRA, F. J. G.; JIMÉNEZ, F. J.; LÓPEZ-ROS, V. Formación deportiva como eje central de la enseñanza del deporte. In: CASTEJÓN OLIVA, F. J.; FUENTES-GUERRA, F. J. G.; JIMÉNEZ, F. J.; LÓPEZ-ROS, V. Investigaciones em formación deportiva. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2010, p. 15-38.

CASTELLANI FILHO, L. A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

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

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 1, p. 5-15, 2008.

CRAWFORD, S.; O'REILLY, R.; LUTTRELL, S. Assesing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies in physical education students. **Reflective Practice**, v. 13, n. 1, p. 115-129, 2012.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores e didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 127-140.

DERVENT, F. The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. **Issues in Educational Research**, v. 25, n. 3, p. 260-275, 2015.

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

DÍAZ DEL CUETO, M. Los cambios en el pensamiento y conducta del profesorado: evolución al utilizar un planteamiento comprensivo para la iniciación a los deportes colectivos en el ámbito escolar. In: OLIVA, J. C. et al. (Orgs.). **Deporte y enseñanza comprensiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2010, p. 87-112.

DYSON, B.; GRIFFIN, L.L.; HASTIE, P. Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. **Quest**, v.56, p. 226-40, 2004.

ENNES, M. C. F.; BRUZI, A. T.; VIEIRA, M. M.; DUTRA, L. N.; UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. A demonstração e a instrução verbal na aquisição de habilidades esportivas. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 108-133, 2008.

EVANGELIO, C.; GONZALEZ-VILLORA, S.; SERRA-OLIVARES, J.; PASTOR-VICEDO, J. C. El modelo de educación deportiva en españa: una revision del estado de la cuestión y prospective. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 16, n. 1, p. 307-324, 2015.

FERNÁNDEZ GARCÍA, E. El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. **Élide**, v. 1, p. 71-76, 1998.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, v. 20, p. 356, 1994.

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

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

FLETCHER, T. Experiences and identities: pre-service elementary classroom teachers being and becoming teachers of physical education. **European Physical Education Review**, v. 18, n. 3, p. 380-395, 2012.

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

GAGE, N. L. Paradigms for research on teaching. In: GAGE, N. L. (Org.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Rand McNally, 1963.

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

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARIGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de um professor de Educação Física: a experiência no universo esportivo em questão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2011.

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

GIMENO, J. **Teoría de la enseñanza y desarrollo curricular**. Madrid: Anaya, 1981.

GÓMEZ, J. Y. La iniciación deportiva em los deportes colectivos: la utilización de la transferencia para el aprendizaje de soluciones tácticas. In: CASTEJÓN OLIVA, F. J.; FUENTES-GUERRA, F. J. G.; JIMÉNEZ, F. J.; LÓPEZ ROS, V. **Investigaciones en formación deportiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2013, p. 109-126.

GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 104-113, 2001.

GRAÇA, A.; MUSCH, E.; MARTENS, B.; TIMMERS, E.; MERTENS, T.; TABORSKY, F.; REMY, C.; CLERCQ, D.; MULTAEL, M.; VONDERLYNCK, V. O modelo de competência nos jogos de invasão: proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In: IBÁÑEZ, S.; MOLINA, S. F.; LOZANO, A. L.; EGEA, B. M. (Orgs.). **Anais do II congresso ibérico de baloncesto**. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, 2003, p. 1-19.

GRAÇA, A. A instrução como processo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.20, p.169-70, set. 2006.

GRAÇA, A.; RICARDO, V.; PINTO, D. O Ensino do Basquetebol: Aplicar o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão Criando um Contexto Desportivo Autêntico. In: TANI, G.; BENTO, J O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 299-312.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. **A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos**. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

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

GURVITCH, R.; METZLER, M. Theory into practice: keeping the purpose in mind, the implementation of instructional models in physical education settings. **Journal for Physical and Sport Educators**, v. 23, n. 3, p. 32-35, 2010.

GUBA, E. G. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquires. **ERIC/ECTJ Annual Review Paper**, v. 29, n. 2, p. 75-91, 1981.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994.

HALL, T. J.; SMITH, M. A. Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. **Quest**, n. 58, p. 424-442, 2006.

HASTIE, P.; CASEY, A. Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. **Journal of teaching in physical Education**, Champaign, v. 33, p. 422-431, 2014.

HEROLD, F. A., WARING, M. So much to learn, so little time...: pre-service physical education teachers' interpretations and development of subject knowledge as they learn to teach. **Evaluation & Research in Education**, v. 24, n. 1, p. 61-77, 2011.

JAMES, A. R.; GRIFFIN, L. L.; DODDS, P. The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 308-326, 2008.

JANUÁRIO, C. Métodos de investigação no pensamento do professor. In: JANUÁRIO, C (Org.). **Do pensamento do professor á sala de aula**. Coimbra: Almedina, 1996.

JIMÉNEZ, F. J.; MORALES, M. T. V. Propuestas para promover el desarrollo personal y social em los aprendizajes desportivos. In: OLIVA, J. C. et al. (Orgs.). **Deporte y enseñanza comprensiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2010, p. 113-144.

KARP, G. C.; WOODS, M. L. Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementtion. **Jornal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 327-346, 2008.

KIM, I.; KO, B. Measuring preservice teachers' knowledge of instructional tasks for teaching elemental content. **The Physical Educator**, v. 74, p. 296-314, 2017.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker e Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 177-192, 2002.

KIRK, D. Educational value and models-based practice in Physical Education. **Educational Phylosophy and Theory**, v. 45, n. 9, p. 973-986, 2013.

KRUG, D. F. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009.

KULINNA, P. H.; BRUSSEAU, T.; FERRY, M.; COTHRAN, D. Preservice teachers' beliefs systems toward curricular outcomes for physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 81, n. 2, p. 189-198, 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico no esporte**. 6.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física: futebol**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

LAKER, A.; LAKER, J. C.; LEA, S. Sources of support for pre-service teachers during school experience. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v.16, n. 2, p. 125-140, 2008.

LISBONA, M.; MINGORANCE, A. C.; MÉNDEZ, A.; VALERO, A. El modelo comprensivo (Teaching games for understand – TGfU). In: MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RIÓ, J. (Orgs.). **Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión**. Barcelona: Wanceulen Editorial, 2009, p. 35-61.

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

LÓPEZ, F. A.; VÉLEZ, D. C.; LEÓN, M. T. M.; ORTIN, N. U. Los modelos de enseñanza utilizados em los deportes colectivos. **Investigación Educativa**, v. 13, n. 23, p. 101-128, 2009.

LÓPEZ-ROS, V. Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. In: OLIVA, J. C. et al. (Orgs.). **Deporte y enseñanza comprensiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2010, p. 35-61.

LÓPEZ-ROS, V.; CASTEJÓN OLIVA, J.; BOUTHIER, D.; LLOBET-MARTÍ, B. Modelos para uma enseñanza comprensiva del deporte: espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). **Ágora para la EF y el Deporte**, v. 17, n. 1, 45-60, 2015.

LUND, J. L.; VEAL, M. L. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 487-511, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, C. L. S.; IORA, J. A. Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 103-118, 2009.

MATANIN, M.; COLLIER, C. Longitudinal analysis of preservice teachers' belief systems towards curricular outcomes for physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 81, n. 2, p. 189-198, 2010.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, 2007.

MESQUITA I. O ensino do voleibol; uma proposta metodológica. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: FCDEF-UP, p. 153-199, 1998.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J.O. ; PETERSEN, R.D.S (Eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 269-283.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos instrucionais no ensino do desporto. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009, p. 39-68.

MESQUITA, I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F.

(Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 4, 2013, p. 103-131.

METZLER, M. **Instruction Models for Physical Education**. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, modelo e criatividade**. 33.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

MIRANDA, M. J.; BAPTISTA, T. J. R. A teoria histórico-cultural da atividade e a formação das habilidades motoras no contexto do ensino vivenciado de voleibol. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 37, 200-219, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MORDAL-MOEN, K.; GREEN, K. Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. **Sport, Education and Society**, p. 1-18, 2012.

MOY, B.; RENSHAW, I.; DAVIDS, K. Variations in acculturation and Australian physical education teacher education students' receptiveness to in alternative pedagogical approach to games teaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 4, p. 349-369, 2014.

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

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

NI 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.

NOGUEIRA, Q. W. C. A reflexão como experiência pedagógica: um debate sobre as perspectivas críticas da Educação Física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 163-181, 2008.

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

PEREIRA, F. R. M; MESQUITA, I; GRAÇA, A. A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n.1, 147-160, 2010.

PEREIRA, C. H. A. B. Modelo de educação desportiva: da aprendizagem à aplicação. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, p. 353-379, 1998.

PERAFÁN, G.A. La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: Orígenes y desarrollo. In: PERAFÁN, G.A.; ADÚRIZBRAVO, A. (Orgs.). **Pensamiento y conocimiento de los profesores**. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 1128, 2002.

PHILPOT, R.; SMITH, W. Beginning e 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.

POTAKA, L.; COCHRANE, S. Developing Bilingual Questionnaires: Experiences from New Zealand in the Development of the 2001 Mā’ori Language Survey. **Journal of Official Statistics**, v. 20, n. 2, p. 289–300, 2004.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em educação física – modalidade EAD. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 185-205, 2013.

QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I.; GRAÇA, A. (Orgs.). **Investigação qualitativa em desporto**. Porto: Edição CIFI2D, 2013, p. 113-149.

RALPH, A. M.; MACPHAIL, A. Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 2, p. 51-65, 2014.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J.V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudo de casos na formação inicial em educação física. **Revista de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 37-49, 2006.

RAMOS, V.; SILVA, R.; BRASIL, V. Z.; VARGAS, C. R.; FILHO, P. J. G. Estudos sobre o pensamento do professor e a Educação Física: uma análise sinóptica. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2011.

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

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. O ensino para a compreensão no basquetebol. In: RAMOS, V.; SAAD, M.; MILISTETD, M. (Orgs.). **Jogos desportivos coletivos: investigação e prática pedagógica**. Florianópolis: Editora UDESC, v. 3, 2013, p. 55-79.

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

RAMOS, V.; SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; BACKES, A. F.; COSTA, M. L.; KUHN, F. As crenças de universitários egressos de um curso de Educação Física – Bacharelado, sobre o ensino dos esportes. **Motrivivência**, Florianópolis, 2018. No prelo.

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

RICHARDS, L. Using NVIVO in qualitative research. London: SAGE Publications, 1999.

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

ROSADO, A.; MESQUITA, I. Melhorar a performance otimizando a instrução. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009, p. 69- 130.

ROSENSHINE, B. Teaching functions in instructional programs. **Elementary School Journal**, n. 83, p. 335-350, 1983.

ROVEGNO, I. Content-knowledge acquisition during undergraduate teacher education: overcoming cultural templates and learning through practice. **American educational research journal**, v. 30, n. 3, p. 611-642, 1993.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. Novos modelos curriculares para a educação física brasileira: resenha do livro “instructional models for physical education”. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.47, p. 290-304, 2016.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, 2013.

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

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAGLIA, A. J; REVERDITO, R. S; GALATTI, L. R. **Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos**: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J.V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). *Jogos desportivos: formação e investigação*. Florianópolis (SC): Editora UDESC, v. 4, p. 133-170, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Portaria nº 12/CCEF/2009 **de 14 de agosto de 2009**. Dispõe sobre a regulamentação dos estágios do curso de licenciatura em Educação Física do currículo 2006/1. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<http://educacaofisica.ufsc.br/files/2017/05/Licenciatura-Regulamento-do-Estagio-2009.pdf>> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

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

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

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

SHANNON, K. Student teacher's perceptions of teaching elementary physical education. **Journal Physical e Health Education**, v. 83, n. 1, 2017.

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

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

SIEDENTOP, D. Sport education: what is sport education and how does it work? **JOPERD**, v. 69, n. 4, 1998.

SIEDENTOP, D. La ecología de la educación física. In: SIEDENTOP, D (Org.). **Aprender a enseñar la Educación Física**. Colección La Educación Física en... Reforma. Barcelona: INDE, 1998, p. 95-111.

SIEDENTOP, D. Sport education: a retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 4, p. 409-18, 2002.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P.; VAN DER MARS, H. **Complete guide to sport education**. 2 ed. Champaign: Human Kinetics, 2011.

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

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. London: Routledge, 2014.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; BRACHT, V.; CASTELANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; VARJAL, E. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 1992.

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

SOUZA, C. A.; MARQUES, C. L. S.; TELLES, C. Teoria crítica e educação física: aproximações a partir da abordagem crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 231-244, 2016.

SOUZA, J. R. **As crenças sobre o ensino dos esportes: um estudo na formação inicial em Educação Física**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BARROS, T. E. S.; RAMOS, V. As crenças de graduandos em educação física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 133-146, 2017.

SYRMPAS, I.; DIGELIDIS, N. Physical education student teachers' experiences with and perception of teaching styles. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 14, n. 1, p. 52-59, 2014.

SYRMPAS, I.; DIGELIDIS, N. WATT, A.; VICARS, M. Physical education teacher's experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. **Teacher and Teacher Education**, n. 66, p. 184-194, 2017.

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.

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

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Modelos de Pesquisa em Atividade Física**. Tradução de Ricardo D. S. Petersen. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TSANGARIDOU, N.; O'SULLIVAN, M. Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. **Journal of teaching in physical education**, n. 22, p. 132-152, 2003.

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

TSANGARIDOU, N. Trainee primary teacher's beliefs and practice about physical education during student teaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

TUCKWELL, N. **Content analysis of stimulated recall protocols**. Occasional paper series (tech. rep. no. 80-2-2). Center for research in teaching, Faculty of Education, University of Alberta.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VICIANA, J.; MAYORGA-VEGA, D. Effect of internships on pre-service teachers' conceptions of planning in physical education. **European Scientific Journal**, v. 9, n. 19, 253-261, 2013.

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

WALLHEAD, T.; O'SULLIVAN, M. Sport education: physical education for the new millenium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 2, p. 181-210, 2005.

WANG, L. Teaching perspectives of pre-service physical education teachers: the Shangai experience. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 5, p. 451-465, 2014.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching games for understanding: evolution of a model. **JOPERD**, v. 67, n. 1, p. 28-33, 1996.

YIN, R. K. **Case study research: Design and Methods**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2012.

XIANG, P.; GAO, Z.; MCBRIDE, R. E. Student teachers' use of instructional choice in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 82, n. 3, p. 482-490, 2011.

ZHU, X. Student teacher's reflection during practicum: plenty on action, few in action. **Reflective Practice**, v. 12, n. 6, p. 763-775, 2011.

ZHU, X.; ENNIS, C. D.; CHEN, A. Implementations challenges for a constructivist physical education curriculum. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 16, n. 1, p. 83-99, 2011.

APÊNDICE A – MATRIZ DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Biografia	Características Pessoais	Nome	Nome
		Data de Nascimento	Data de Nascimento
		Naturalidade	Naturalidade
		Residência	Residência
	Experiências em Contextos Formais e Não Formais	Escola	Pessoas (professores, amigos, colegas); Episódios/Situações (disciplinas, trabalhos, atividades, significados, tempo)
		Outros Contextos (escolinhas de iniciação, clubes, academia, cursos e workshops)	Pessoas (professores/treinadores, amigos/colegas); Episódios/Situações (atividades, trabalhos, significados, tempo)
		Universidade	Pessoas (professores, amigos, colegas); Episódios/Situações (disciplinas, trabalhos, atividades, significados, tempo)
Experiências em Contextos Informais	Diferentes Contextos	Comunidade; Família; Amigos/Colegas; Outras pessoas	
Pedagógica	Base Teórica (orientação conceitual)	Fontes	Livros; Periódicos; Autores; Teorias
	Propósitos	Domínios	Cognitivo; Social/Afetivo; Motor

Pedagógica	Conteúdos	Tipos de Conteúdos	Técnicos; Táticos; Físicos; Valores
		Organização de Conteúdos	Sequências/Progressões; Continuidade e Descontinuidade
	Estratégias	Tarefas	Análíticas; Sintéticas; Globais
		Instrução	Tipo (Explicação, Demonstração, Palavra-Chave, <i>Feedback</i> - Avaliativo, Descritivo, Prescritivo, Interrogativo); Direção (Individual, Grupo, Classe)
		Gestão	Alunos (Individual, Grupo e Classe); Disposição do espaço (Filas, Colunas, Círculo, Dispersos, Outros); Equipamentos (Diversos)
		Relações Sociais	Centradas no Professor (Autocrático); Centradas no Aluno (Democrático)
	Avaliação	Aprendizagem	Domínio Cognitivo; Domínio Social/Afetivo; Domínio Motor
		Processo (Ensino)	Extrínseca (Alunos, Professores Supervisores, Professores Regentes, Pais...); Intrínseca (Reflexões, Anotações, etc)

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COORDENADOR (A) DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado (a) Coordenador (a) de Estágio Supervisionado em Educação Física,

Eu, Ana Flávia Backes, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) estou realizando a pesquisa de mestrado intitulada “Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física” sob a orientação do Prof. Dr. Valmor Ramos.

Esta investigação tem como objetivo analisar os modelos de ensino para o ensino dos esportes coletivos de graduandos do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física. Para tanto, utilizar-se-á como instrumento de coleta de dados a observação sistemática das aulas ministradas e uma entrevista semiestruturada com os acadêmicos estagiários que encontram-se no último ano do curso.

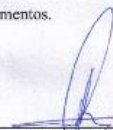
Neste sentido, gostaríamos de contar com a sua autorização para a realização da pesquisa junto aos acadêmicos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, vinculados a esta instituição. Asseguramos que todas as informações prestadas serão sigilosas e utilizadas somente para fins de pesquisa, bem como, garantimos o anonimato das instituições e sujeitos participantes, conforme as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC).

Certos de sua colaboração, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,




Prof.ª Ana Flávia Backes
(Mestranda PPGEF/UFSC)



Prof. Dr. Valmor Ramos
(Orientador PPGEF/UFSC)

Eu, Cristiane Ker de Melo abaixo assinado, através deste documento, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física” com os acadêmicos estagiários regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física ofertada nesta instituição.

Florianópolis, 30 de novembro de 2016.



Coordenador (a) de Estágio Supervisionado em Educação Física

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA****CENTRO DE DESPORTOS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA****Prezado (a), Professor,**

Venho por meio deste, apresentar a mestranda Ana Flávia Backes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), interessada em desenvolver pesquisa relacionada à sua dissertação de mestrado. Seu objetivo de estudo é a prática pedagógica de estagiários do curso de Educação Física da UFSC. A pesquisa, intitulada: **“Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física”**, tem como objetivo geral analisar os modelos de ensino dos esportes coletivos de graduandos do último ano do curso de licenciatura em Educação Física.

Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática das aulas ministradas pelos estagiários, empregando como recurso as filmagens das intervenções. Aliado a isso, aplicar-se-á o procedimento de estimulação de memória norteado por um roteiro de entrevista semiestruturada com os estagiários. Acreditamos que o processo formativo de professores necessita ser investigado por se tratar de um espaço em que ocorre a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, indispensável à atividade pedagógica do professor. A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da pedagogia do esporte educacional e formação de professores para o ensino dos esportes. Para as instituições responsáveis pela formação de professores de Educação Física, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa, possa suscitar a reflexão de novas estratégias formativas que contribuam com novas práticas pedagógicas ao longo de sua formação.

Ressaltamos que durante a coleta de dados, serão assegurados os direitos das instituições, os estagiários e alunos envolvidos no contexto desta pesquisa, incluindo a garantia de sigilo em relação a sua identificação, bem como o direito de desistir de participar da pesquisa a

qualquer momento, sem quaisquer penalidades ou prejuízos, conforme o que dispõe a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Para seguir com o propósito da pesquisa, necessitamos de sua colaboração, no sentido de consentir o acompanhamento das aulas dos estagiários nas unidades de ensino vinculadas à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física, oferecida pelo curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sendo este um documento de apresentação, esclareceremos que maiores informações sobre a pesquisa, podem ser obtidas junto a pesquisadora principal pelo e-mail: anafeedback@hotmail.com.

Agradecemos, esperando contar com sua colaboração.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Valmor Ramos
(Orientador PPGEF/UFSC)

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO AOS UNIVERSITÁRIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA

CENTRO DE DESPORTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado Universitário (a),

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer n° _____, eu, Ana Flávia Backes, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tenho o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa que culminará na dissertação de mestrado, intitulada: **“Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física”** sob a orientação do Prof. Dr. Valmor Ramos e coorientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza. Esta investigação tem como objetivo geral analisar os modelos de ensino dos esportes coletivos de graduandos do último ano do curso de licenciatura em Educação Física.

Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática das aulas ministradas sobre o conteúdo dos esportes coletivos pelos acadêmicos-estagiários, empregando como recurso as filmagens das intervenções. Aliado isso, aplicar-se-á o procedimento de estimulação de memória norteado por um roteiro de entrevista semiestruturada, com o objetivo identificar aspectos relacionados às características pessoais e experiências dos universitários e o conhecimento dos participantes acerca dos aspectos pedagógicos que constituem o seu modelo de ensino.

Acreditamos que o processo formativo de professores necessita ser investigado por se tratar de um espaço em que ocorre a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, indispensável à atividade pedagógica do professor, em especial, quando trata-se de conteúdos que envolvem os esportes coletivos. Por este motivo, o

estágio supervisionado demonstra-se um ambiente adequado para atingir os objetivos da presente pesquisa.

A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da pedagogia do esporte educacional e formação de professores para o ensino dos esportes, área esta que ainda apresenta lacunas. Para as instituições responsáveis pela formação de professores de Educação Física, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa, a partir do diagnóstico da prática pedagógica docente dos acadêmicos-estagiários, possa suscitá-los a repensar estratégias formativas que corroborem com a prática pedagógica dos acadêmicos ao longo de sua formação.

A investigação pode apresentar alguns riscos, como o uso de filmagem para a observação de sua atuação, que pode vir a lhe causar possível desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento dos participantes. A realização do procedimento de estimulação de memória por meio de uma entrevista semiestruturada envolvendo questões norteadoras sobre o tema abordado, também poderá eventualmente lhe causar algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento. Buscar-se-á da melhor maneira possível minimizar os riscos durante o procedimento de coleta realizado pela pesquisadora, como o posicionamento da câmera em um local mais distante do ambiente de ensino e a condução do procedimento de estimulação de memória (entrevista) a partir de um viés diagnóstico, sem medidas invasivas ou avaliativas, de modo que o participante sinta-se mais confortável para participar da pesquisa.

Para tanto, ressalta-se que caso ocorra algum dano à sua pessoa em decorrência do não cumprimento de algum dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, você poderá ser indenizado judicialmente. Esclarecemos ainda, que a sua participação é absolutamente voluntária e fica assegurado o direito de desistir a qualquer momento. A sua recusa em participar não trará quaisquer penalidades ou prejuízos. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados, de maneira geral, em revistas e congressos científicos, visando o compartilhamento de conhecimentos acerca dos modelos de ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física, porém, a sua privacidade será resguardada, uma vez que quaisquer dados que possam lhe identificar, não serão utilizados na pesquisa. Fica assegurado o seu acesso e acompanhamento, em qualquer etapa do estudo, ou qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e seus resultados. Caso haja quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, as consequências poderão ser tratadas nos termos da lei. O projeto de

pesquisa não prevê quaisquer despesas em relação à sua participação na mesma, entretanto, caso alguma despesa associada à pesquisa venha a ocorrer, garantimos o ressarcimento integral dos valores gastos, em conformidade com os termos da lei.

A fim de garantir seus direitos como participante da pesquisa, você receberá uma via do TCLE, assinada por você e pelo pesquisador principal. Posteriormente a leitura deste documento, caso concorde em participar da pesquisa, solicito a assinatura do mesmo. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido junto aos pesquisadores pelo contato:

Pesquisadora principal: Ana Flávia Backes -
anafbackes@hotmail.com - (48) 99978.7341 - Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Pesquisador responsável: Edison Roberto de Souza –
edsonrs@hotmail.com – (48) 3721.9628 - - Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Pesquisador responsável: Valmor Ramos - valmor.ramos@udesc.br -
(48) 99638.9910 - Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física, Centro de Ciências da saúde e do esporte. Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros. CEP: 88080-350, Florianópolis/SC.

Comitê de Ética: cep.propesq@contato.ufsc.br – (48) 3721.6094 –
Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, n° 222, sala 401, Trindade, CEP 88.040-400, Florianópolis/SC.

Atenciosamente,

Profª Ana Flávia Backes
(Mestranda PPGEF/UFSC)

Prof. Dr. Valmor Ramos
(Orientador PPGEF/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____
abaixo assinado declaro, através deste documento, meu assentimento
para participar da pesquisa **“Os modelos de ensino dos esportes
coletivos na formação inicial em Educação Física”**.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Universitário (a)

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA

CENTRO DE DESPORTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado Aluno (a),

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer n° _____, eu, Ana Flávia Backes, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) estou desenvolvendo uma pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada: **“Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física”** sob a orientação do Prof. Dr. Valmor Ramos e coorientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza. Esta investigação tem como objetivo geral analisar os modelos de ensino dos esportes coletivos de graduandos do último ano do curso de licenciatura em Educação Física.

Para tanto, tenho o prazer de convidá-lo (a) a participar das aulas ministradas pelos estagiários do curso de Educação Física em sua escola, que farão parte da presente pesquisa. As aulas em que você estará participando serão observadas pela pesquisadora principal, e serão registradas por meio de filmagens, as quais eventualmente você possa aparecer. A sua participação será muito importante para o desenvolvimento das aulas ministradas pelos acadêmicos, e, consequentemente para o andamento da pesquisa.

Esta pesquisa pode vir a contribuir na formação de professores de Educação Física cada vez mais qualificados para ensinar esportes coletivos à crianças e jovens na escola. A investigação pode apresentar alguns riscos, pelo uso de filmagem para a observação, que pode vir a lhe causar possível desconforto, aborrecimento ou constrangimento. Neste caso, asseguramos que a câmera estará localizada um pouco distante do ambiente de aula, dificultando a sua identificação. Também buscaremos da melhor maneira possível minimizar os riscos durante as

observações, para que você sinta-se confortável para participar das aulas que farão parte da pesquisa. Caso alguma despesa associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido, inclusive com a garantia de indenização decorrentes do não cumprimento de algum dos procedimentos éticos descritos neste documento.

Você e seus pais e/ou responsáveis terão garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e seus resultados, inclusive poderá deixar de participar a qualquer momento se assim desejar, sem a necessidade de apresentar justificativas e sem prejuízos. Além disso, um termo de consentimento deverá ser assinado pelo seu pai, mãe ou responsável. Você receberá uma via deste termo de assentimento (TALE), assinado por você e pela pesquisadora principal, como garantia dos seus direitos como participante da pesquisa.

Garantimos que quaisquer dados que possam lhe identificar, não serão utilizados na pesquisa. Caso isso ocorra, mesmo que não haja intenção por parte dos pesquisadores, você, juntamente com seus pais e/ou responsáveis poderão recorrer. Após a leitura deste documento, caso aceite participar das aulas de Educação Física que serão ministradas pelos estagiários, solicito a assinatura do termo abaixo. Qualquer informação ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido junto aos pesquisadores pelo contato:

Pesquisadora principal: Ana Flávia Backes - anafbackes@hotmail.com - (48) 99978.7341 - Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Pesquisador responsável: Edison Roberto de Souza - edsonrs@hotmail.com - (48) 3721.9628 - - Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Pesquisador responsável: Valmor Ramos - valmor.ramos@udesc.br - (48) 99638.9910 - Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física, Centro de Ciências da saúde e do esporte. Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros. CEP: 88080-350, Florianópolis/SC.

Comitê de Ética: cep.propesq@contato.ufsc.br – (48) 3721.6094 – Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, CEP 88.040-400, Florianópolis/SC.

Atenciosamente,

Profª Ana Flávia Backes
(Mestranda PPGEF/UFSC)

Prof. Dr. Valmor Ramos
(Orientador PPGEF/UFSC)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____
abaixo assinado declaro, através deste documento, meu assentimento para participar da pesquisa **“Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física”**.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Aluno (a)

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA

CENTRO DE DESPORTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer n° _____, eu, Ana Flávia Backes, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tenho o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa que culminará na dissertação de mestrado, intitulada: **“Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física”** sob a orientação do Prof. Dr. Valmor Ramos e coorientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza. Esta investigação tem como objetivo geral analisar os modelos de ensino dos esportes coletivos de graduandos do último ano do curso de licenciatura em Educação Física.

Para a realização da pesquisa sobre o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física, utilizar-se-á a observação sistemática das aulas ministradas sobre o conteúdo dos esportes coletivos pelos acadêmicos-estagiários, empregando como recurso as filmagens das intervenções, no qual seu filho (a) ou criança sob a sua responsabilidade estará participando. Destacamos que as crianças não serão o foco da pesquisa, porém poderão eventualmente aparecer nas imagens. Aliado isso, aplicar-se-á junto aos estagiários em Educação Física um procedimento de estimulação de memória norteado por um roteiro de entrevista semiestruturada, com o objetivo identificar aspectos relacionados às características pessoais e experiências dos universitários e o conhecimento dos participantes acerca dos aspectos pedagógicos que constituem o seu modelo de ensino.

Acreditamos que o processo formativo de professores necessita ser investigado por se tratar de um espaço em que ocorre a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, indispensável à atividade pedagógica do professor, em especial, quando trata-se de conteúdos que envolvem os esportes coletivos. Por este motivo, o estágio supervisionado demonstra-se um ambiente adequado para atingir os objetivos da presente pesquisa.

A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da pedagogia do esporte educacional e formação de professores para o ensino dos esportes, área esta que ainda apresenta lacunas. Para as instituições responsáveis pela formação de professores de Educação Física, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa, a partir do diagnóstico da prática pedagógica docente dos acadêmicos-estagiários, possa suscitá-los a repensar estratégias formativas que corroborem com a prática pedagógica dos acadêmicos ao longo de sua formação.

A investigação pode apresentar alguns riscos, como o uso de filmagem para a observação de sua atuação, que pode vir a causar possível desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento dos participantes. Neste caso, asseguramos que a câmera estará localizada um pouco distante do ambiente de aula, dificultando a identificação da face das crianças. Buscar-se-á da melhor maneira possível minimizar os riscos durante o procedimento de coleta realizado pela pesquisadora, de modo que o seu filho (a) ou criança sob a sua responsabilidade sinta-se confortável para participar das aulas que farão parte da pesquisa.

Para tanto, ressalta-se que caso ocorra algum dano ao seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade em decorrência do não cumprimento de algum dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, serão indenizados judicialmente. Esclarecemos ainda, que a participação de seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade será absolutamente voluntária e fica assegurado o direito de desistir a qualquer momento. A recusa em participar não trará quaisquer penalidades ou prejuízos. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados, de maneira geral, em revistas e congressos científicos, visando o compartilhamento de conhecimentos acerca dos modelos de ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física, porém, a privacidade do seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade será resguardada, uma vez que quaisquer dados que possam lhe identificar, não serão utilizados na pesquisa. Fica assegurado o acesso e acompanhamento dos pais e/ou responsáveis, em qualquer etapa do

estudo, ou qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e seus resultados. Caso haja quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, as consequências poderão ser tratadas nos termos da lei. O projeto de pesquisa não prevê quaisquer despesas em relação à participação do seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade nas aulas em que ocorrerão as coletas, entretanto, caso alguma despesa associada à pesquisa venha a ocorrer, garantimos o ressarcimento integral dos valores gastos, em conformidade com os termos da lei.

A fim de garantir os direitos de seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade com relação à participação nas aulas que serão ministradas pelos estagiários em Educação Física, que farão parte da pesquisa, você receberá uma via deste documento (TCLE), assinada por você e pelo pesquisador responsável. Posteriormente a leitura deste documento, caso autorize que seu filho possa participar das aulas de Educação Física que serão ministradas pelos estagiários, solicito a assinatura do termo abaixo. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido junto aos pesquisadores pelo contato:

Pesquisadora principal: Ana Flávia Backes - anafbackes@hotmail.com - (48) 99978.7341 - Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Pesquisador responsável: Edison Roberto de Souza - edsonrs@hotmail.com - (48) 3721.9628 - Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Pesquisador responsável: Valmor Ramos - valmor.ramos@udesc.br - (48) 99638.9910 - Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física, Centro de Ciências da saúde e do esporte. Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros. CEP: 88080-350, Florianópolis/SC.

Comitê de Ética: cep.propesq@contato.ufsc.br - (48) 3721.6094 - Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, n° 222, sala 401, Trindade, CEP 88.040-400, Florianópolis/SC.

Atenciosamente,

Prof^a Ana Flávia Backes
(Mestranda PPGEF/UFSC)

Prof. Dr. Valmor Ramos
(Orientador PPGEF/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____
abaixo assinado declaro, através deste documento, meu consentimento
para meu filho (a) ou criança sob a minha responsabilidade participe da
pesquisa **“Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação
inicial em Educação Física”**.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura dos Pais e/ou Responsáveis

**APÊNDICE G – MODELO DE REGISTRO - ROTINA DE
AULA**

Rotina de Aula Universitário (Identificação do Universitário) - Aula (Número da Aula)/(Modalidade Ministrada)		
Tempo de Início da Situação	Situação	Duração
00:00:00	Instrução (Tipo de Instrução Realizada)	00:00:09
00:00:10	Gestão dos Materiais (Forma de Gestão Adotada)	00:04:23
00:04:34	Instrução (Tipo de Instrução Realizada)	00:00:23
00:04:58	Gestão dos Alunos (Forma de Gestão Adotada), Espaço (Forma de Gestão Adotada)	00:00:42
00:05:41	Atividade 1 (Nome da Atividade/ Tipo e Condição da Tarefa/Conteúdo Desenvolvido)	00:01:14
00:06:56	Instrução (Tipo de Instrução Realizada)	00:00:17
00:07:14	Continuação da Atividade 1	00:12:35
00:19:50	Transição	00:00:25
00:20:16	Instrução (Tipo de Instrução Realizada)	00:00:54
00:21:11	Gestão de Materiais (Forma de Gestão Adotada), Espaço (Forma de Gestão Adotada)	00:03:27
00:24:39	Instrução (Tipo de Instrução Realizada)	00:00:21
00:25:01	Gestão dos Alunos (Forma de Gestão Adotada)	00:01:29
00:26:31	Atividade 2 1 (Nome da Atividade/ Tipo e Condição da Tarefa/Conteúdo Desenvolvido)	00:02:26
00:28:58	Transição	00:01:15
00:30:14	Instrução (Tipo de Instrução Realizada)	00:00:02
00:30:17	Gestão dos Materiais (Forma de Gestão Adotada), Alunos (Forma de Gestão Adotada), Espaço (Forma de Gestão Adotada)	00:03:58
00:34:15	Atividade 3 (Nome da Atividade/ Tipo e Condição da Tarefa/Conteúdo Desenvolvido)	00:05:35
00:39:51	Gestão (Final)	00:00:42
Tempo Total		00:40:33

ANEXO A – DECLARAÇÃO DA DIREÇÃO DE CENTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física” sob a responsabilidade de Ana Flávia Backes, Edison Roberto de Souza e Valmor Ramos e, como responsável legal pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, autorizo, a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.


Florianópolis, fevereiro de 2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Michel Angillo Saad".

MICHEL ANGILO SAAD
 Diretor em exercício do Centro de Desportos UFSC


Prof. Michel Angillo Saad
 Centro de Desportos UFSC
 Sane nº 1739/13

ANEXO B – DECLARAÇÃO COORDENAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COORDENADORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS



CENTRO DE DESPORTOS
UFSC

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física” sob a responsabilidade de Ana Flávia Backes, Edison Roberto de Souza e Valmor Ramos e, como responsável legal pela Coordenação dos Cursos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, autorizo, a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Cíntia de la Rocha Freitas

Cíntia de la Rocha Freitas
Coordenadora do Curso de Graduação em Educação Física da UFSC

Florianópolis, abril de 2017.

Projeto Cíntia de la Rocha Freitas
Coordenadora do Curso de Graduação em Educação Física da UFSC, Portaria nº 0571/2016/GR

ANEXO C – DECLARAÇÃO SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
SUPERVISÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
Rua das Camélias, 345 – Kobrasol – São José/SC - CEP 88102-480 Fone: 3665-6610.

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e efeitos legais que tomamos conhecimento da pesquisa "Os modelos de ensino dos esportes coletivos na formação inicial em Educação Física" sob a responsabilidade de Ana Flávia Backes, Valmor Ramos e Edison Roberto de Souza e, como responsável legal pela Supervisão de Políticas e Planejamento Educacional da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis/Secretaria de Estado da Educação, autorizamos a sua execução dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Florianópolis, maio de 2017.

Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria Regional da
Grande Florianópolis
Rua das Camélias, 345 - Kobrasol
CEP 88102-480 - SÃO JOSÉ - SC


Selma David Lemos
Supervisora de Políticas
de Planejamento Educacional
State: 142.104-2-01

ANEXO D – DECLARAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS




SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 08 de Maio de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Educação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“OS MODELOS DE ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2017. O (a) pesquisador (a) **Ana Flávia Backes** está sob orientação do (a) Prof^o Dr Valmor Ramos. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


Ana Elisa de Moura Miotto - Assessora
Gerência de Educação Continuada
Matricula 13757-0

Ana Elisa de Moura Miotto
Articuladora da Gerência de
Formação Permanente
Matricula 13757-0

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS MODELOS DE ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Edison Roberto de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64469617.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.083.301

Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Ana Flávia Backes sob orientação de Edison Roberto de Souza, do programa de pós-graduação em Educação Física. Estudo prospectivo, com 15 acadêmicos estagiários participantes. Critérios de inclusão: Participarão do estudo os acadêmicos-estagiários do curso de licenciatura de uma universidade pública do estado de Santa Catarina, que atenderem aos seguintes critérios de inclusão: 1) Estar regularmente matriculado no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública de Santa Catarina no ano de 2017; 2) Estar cursando a disciplina de estágio obrigatório no ensino fundamental/médio da educação básica; 3) Apresentar como temática norteadora das aulas de estágio o ensino dos esportes coletivos; 4) Apresentar motivação e disposição para participação voluntária na pesquisa. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, observações e gravações em vídeo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os modelos de ensino dos esportes coletivos de acadêmicos do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física em uma universidade pública de Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

Verificar os propósitos de ensino priorizados pelos acadêmicos; Descrever as estratégias de ensino

Continuação do Parecer: 2.083.301

mobilizadas pelos acadêmicos; Verificar a organização dos conteúdos utilizados pelos acadêmicos; Identificar o conhecimento dos acadêmicos a respeito das formas de avaliação da aprendizagem; Identificar o conhecimento dos acadêmicos a respeito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; Identificar as fontes de conhecimento para o ensino dos acadêmicos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A investigação pode apresentar alguns riscos, como o uso de filmagem para a observação da atuação pedagógica dos estagiários, bem como para os alunos participantes das aulas ministradas, uma vez que pode causar possível desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento dos participantes. A realização do procedimento de estimulação de memória por meio de uma entrevista semiestruturada envolvendo questões norteadoras sobre o tema abordado, também poderá eventualmente causar aos estagiários algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento. Buscar-se-á da melhor maneira possível minimizar os riscos durante o procedimento de coleta realizado pela pesquisadora, como o posicionamento da câmera em um local mais distante do ambiente de ensino e a condução do procedimento de estimulação de memória (entrevista) a partir de um viés diagnóstico, sem medidas invasivas ou avaliativas, de modo que o participante sinta-se mais confortável para participar da pesquisa.

Benefícios:

A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da pedagogia do esporte educacional e formação de professores para o ensino dos esportes, área esta que ainda apresenta lacunas. Para as instituições responsáveis pela formação de professores de Educação Física, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa, a partir do diagnóstico da prática pedagógica docente dos acadêmicos-estagiários, possa suscitá-los a repensar estratégias formativas que corroborem com a prática pedagógica dos acadêmicos ao longo de sua formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados corretamente.

Continuação do Parecer: 2.083.301

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_848528.pdf	10/05/2017 09:24:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dissertacao.docx	10/05/2017 09:02:28	Ana Flávia Backes	Aceito
Outros	Carta_CEPSH.pdf	10/05/2017 08:56:37	Ana Flávia Backes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Universitarios.docx	10/05/2017 08:53:10	Ana Flávia Backes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Responsaveis.docx	10/05/2017 08:52:54	Ana Flávia Backes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alunos.docx	10/05/2017 08:52:38	Ana Flávia Backes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoSED.pdf	10/05/2017 08:52:19	Ana Flávia Backes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Responsavel_Instituicao.jpg	10/05/2017 08:51:52	Ana Flávia Backes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_coordenador_curso.PDF	10/05/2017 08:50:19	Ana Flávia Backes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_PMF.pdf	10/05/2017 08:49:53	Ana Flávia Backes	Aceito
Outros	Entrevista_Semiestruturada_Dissertacao.pdf	06/02/2017 14:29:47	Ana Flávia Backes	Aceito
Outros	Carta_Apresentacao_Professores_Estagio.PDF	03/02/2017 15:27:31	Ana Flávia Backes	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_ana.pdf	03/02/2017 14:18:38	Ana Flávia Backes	Aceito

Situação do Parecer:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.083.301

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 25 de Maio de 2017

Assinado por:
Yimar Correa Neto
(Coordenador)