

## Fontes de crenças de futuros professores de Educação Física sobre o planejamento e a avaliação no ensino dos jogos esportivos coletivos

*Pre-service Physical Education teachers sources of beliefs about planning and evaluation in the teaching team sports*

Ana Flávia Backes<sup>1</sup>, Leonardo Ristow<sup>2</sup>, Vinicius Zeilmann Brasil<sup>2</sup>, Rodolfo Silva da Rosa<sup>2</sup>, Jessica Dias Cardoso<sup>2</sup>, Carine Collet<sup>3</sup>, Valmor Ramos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil

### HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 10 agosto 2022

Revisado: 20 setembro 2022

Aprovado: 20 setembro 2022

### PALAVRAS-CHAVE:

Crenças; Ensino; Educação Física; Esportes.

### KEYWORDS:

Beliefs; Teaching; Physical Education; Sports.

### PUBLICADO:

05 outubro 2022

### RESUMO

**OBJETIVO:** Analisar as fontes de crenças de futuros professores de Educação Física sobre o planejamento e a avaliação no ensino dos jogos esportivos coletivos.

**MÉTODOS:** Foram adotados procedimentos de pesquisa qualitativa a partir de estudo de casos múltiplos. Realizou-se a análise de planos de ensino e entrevistas semiestruturadas com quatro futuros professores de uma universidade pública no sul do Brasil. A técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para a análise dos dados. Foram adotadas categorias e subcategorias a priori: planejamento (base teórica e propósitos) e avaliação (compreensão de como os estudantes aprendem; formas de avaliação de aprendizagem e avaliação do ensino) e a posteriori: contextos e situações de aprendizagem.

**RESULTADOS:** As experiências no contexto universitário foram fontes importantes para as crenças sobre o planejamento e a avaliação do ensino, em especial, as orientações pedagógicas e as práticas de ensino. Já as experiências com a avaliação enquanto estudantes, influenciaram nas crenças sobre os meios de avaliação.

**CONCLUSÃO:** As experiências provenientes do contexto universitário contribuíram para a construção de crenças sobre o planejamento e as experiências diretas no contexto escolar impactaram na avaliação da aprendizagem.

### ABSTRACT

**OBJECTIVE:** To analyze the sources of beliefs of pre-service Physical Education teachers about planning and evaluation in the teaching of collective sports games.

**METHODS:** Qualitative research procedures based on multiple case studies were adopted. An analysis of teaching plans and semi-structured interviews were carried out with four pre-service Physical Education teachers from a public university in southern Brazil. The Content Analysis technique was used for data analysis. Categories and subcategories were adopted a priori: planning (conceptual framework and purposes) and assessment (understanding of how students learn; forms of learning assessment and teaching assessment) and a posteriori: learning contexts and situations.

**RESULTS:** Experiences in the university context were important sources for beliefs about teaching planning and evaluation, in particular, pedagogical guidelines and teaching practices. Experiences with assessment as students, on the other hand, influenced beliefs about the means of assessment.

**CONCLUSION:** Experiences from the university context contributed to the construction of beliefs about planning and the direct experiences in the school context impacted the learning evaluation.

## INTRODUÇÃO

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 precognizar que seu comportamento pedagógico influenciado pelos seus pensamentos (CLARK; PETERSON, 1986). No percurso do desenvolvimento desta linha de investigação são destacadas distinções qualitativas no tipo de pensamento que o professor utiliza antes e durante a interação com os estudantes em aula, nomeadamente: o pensamento pré e pós-interativo e o pensamento interativo. Neste sentido, o pensamento pré e pós-interativo (que se refere as atividades de planejamento e avaliação, respectivamente) é dotado de um caráter reflexivo e racional, enquanto o pensamento interativo é caracterizado pela espontaneidade e rapidez em suas decisões (JANUÁRIO, 1996).

Na literatura sobre o ensino, a influência das experiências na construção do pensamento pedagógico dos professores tem sido investigada a partir do conceito de crenças (PAJARES, 1992). As crenças referem-se as representações mentais pessoais, relacionadas a verdades subjetivas, as quais determinam os pensamentos e ações dos professores sobre o ensino (SKOTT, 2015). As experiências ao longo da vida, contribuem para a aquisição de crenças a partir de quatro fontes: experiência direta (atuação prática e direta), experiência vicária (observação), experiência de persuasão (orientações) e estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos (emocional) (PAJARES; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012). Para além de reconhecer que as crenças interferem na ação pedagógica docente, torna-se fundamental compreender em quais situações essas crenças são originadas ou reforçadas no processo de formação de futuros professores.

Destaca-se que nos últimos oito anos, estudos sobre as crenças de futuros professores de Educação Física, têm se direcionado a investigar: as crenças sobre o ensino dos esportes (SOUZA et al., 2017; SOUZA et al., 2018), as crenças de autoeficácia (YILMAZ; KOCA, 2017; DOGAN, 2020) e as crenças sobre os propósitos da Educação Física (BAEK; HYUN KIM; LEE, 2019; ADAMAKIS; DANIA, 2020). Além destes, outros estudos têm investigado a contribuição das experiências dos futuros professores no processo de aprender a ensinar o esporte no âmbito internacional (MOY; RENSHAW; DAVIDS, 2014; FEU et al., 2019) e no Brasil (RAMOS et al., 2018; BACKES et al., 2022).

Estudos que abordam as fontes de crenças de futuros professores sobre o ensino dos esportes enfatizaram as experiências que influenciaram na tomada de decisão a respeito dos conteúdos, estratégias instrucionais e tarefas de aprendizagem (RAMOS et al., 2018; SOUZA et al., 2018; BACKES et al., 2021; 2022), relacionadas ao tipo de pensamento interativo. Em um recente trabalho de revisão, Ristow et al. (2022) evidencia que os estudos a respeito das crenças de professores e futuros professores têm focado a investigação nas dimensões de propósitos, conteúdos e estratégias de ensino na Educação Física. Desse modo, verifica-se uma lacuna em relação as fontes de crenças sobre o planejamento e avaliação no ensino dos esportes, que correspondem ao tipo de pensamento pré e pós-interativo.

Ao reconhecer que a assimilação de conceitos e procedimentos ocorre a partir de crenças pré-existentes na mente de um indivíduo (POZO, 2000), uma compreensão detalhada sobre as fontes das crenças de professores de Educação Física em formação tem sido sugerida na literatura nos últimos cinco anos (SOUZA et al., 2018; HORDVIK; MacPHAIL; RONGLAN, 2019). De fato, uma análise das crenças pedagógicas pode contribuir para a construção do conhecimento científico dos futuros professores na área da Pedagogia do Esporte principalmente no que tange ao planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as discussões contemporâneas na literatura sobre a temática (LEONARDI et al., 2017). Neste sentido, o objetivo do estudo foi analisar as fontes de crenças de futuros professores de Educação Física sobre o planejamento e a avaliação no ensino dos jogos esportivos coletivos (JEC).

## MÉTODOS

Neste estudo qualitativo, descritivo e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), inserido no paradigma construtivista (LINCOLN; GUBA, 2018) participaram quatro futuros professores do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil. Os participantes foram selecionados intencionalmente, conforme os critérios: a) estar regularmente matriculados na disciplina de estágio supervisionado no Ensino Fundamental; b) apresentar como tema os esportes coletivos; c) aceitar os termos da pesquisa. Todos os participantes eram do sexo masculino, com idade entre 22 e 36 anos e apresentavam experiência previa com esporte.

Na coleta de dados foi utilizada uma combinação das técnicas análise dos planos de ensino fornecidos pelos participantes e entrevista com estimulação de memória, indicadas para as investigações sob o paradigma do pensamento do professor (CLARK; PETERSON, 1986). Adicionalmente, uma matriz analítica foi utilizada, sendo constituída por temas a respeito das fontes de crenças sobre o planejamento e avaliação da aprendizagem e ensino dos JEC. A análise prévia dos planejamentos foi realizada, a fim de identificar informações sobre a orientação conceitual, os propósitos de ensino e formas de avaliação da aprendizagem. Posteriormente, os participantes foram lembrados acerca das informações contidas nos seus respectivos planos de ensino e, individualmente, foram estimulados a descrever os contextos e situações significativas para a construção de suas crenças a respeito do planejamento e avaliação para o ensino dos JEC. O procedimento foi conduzido pelo mesmo pesquisador, em local de conveniência para os futuros professores. O tempo médio de cada entrevista semiestruturada foi de 1h30min. As informações foram transcritas literalmente com os softwares *Express Scribe* (áudio) e *Microsoft Word* (texto).

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) a partir do software NVivo 9. Foram adotadas categorias e subcategorias a priori (planejamento: base teórica e propósitos; avaliação: compreensão de como os estudantes aprendem; formas de avaliação de aprendizagem e avaliação do ensino) e a posteriori (contextos e situações de aprendizagem).

A análise de conteúdos compreendeu as seguintes fa-

ses: 1) *Pré-análise*, mediante a seleção e organização das informações contidas nos planos de ensino e transcrições das entrevistas; 2) *Exploração do material*, referente à classificação do conteúdo a partir das categorias de análise; c) *Tratamento dos resultados*, corresponde à ocorrência das unidades de significado para cada categoria e subcategoria investigada.

Foram realizados procedimentos de checagem Inter pesquisador, que consistiu na apreciação dos dados por outro pesquisador, não apresentando discrepância entre as informações (LINCOLN; GUBA, 2018). Neste estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública (Parecer nº 2.083.301), todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O anonimato dos participantes foi garantido por meio da utilização de letras e números (FP1, FP2, FP3 e FP4).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a respeito das fontes de crenças dos futuros professores de Educação física estão subdivididos em planejamento e avaliação para o ensino dos JEC. No primeiro, são apresentados os contextos e situações que contribuíram para a construção das crenças sobre base teórica e propósitos de ensino dos JEC, ao passo que no segundo, as experiências que contribuíram para a compreensão de como os estudantes aprendem; formas de avaliação de aprendizagem e avaliação do ensino.

### Fontes de crenças sobre o planejamento para o ensino dos JEC

Considerando-se o planejamento para o ensino dos JEC, verificou-se que a adoção de propostas conceituais críticas, como a proposta Crítico-Superadora e Crítico Emancipatória, tem origem nas experiências advindas do contexto universitário (FP1, FP2, FP3 e FP4), especificamente, nas situações de orientações dos professores das disciplinas de estágio, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e disciplinas de caráter pedagógico do curso (FP1, FP2, FP3), conforme ilustra os depoimentos 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 eles falavam para que as aulas fossem embasadas nisso (FP1).

Eu aprendi na universidade, [...] 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 (FP2).

A opção de FP4 pela proposta Crítico-Emancipatória, por outro lado, parte de uma opção mais individual do futuro professor, realizada mediante ao conhecimento das diferentes propostas para o ensino da Educação Física e Esportes que obteve no contexto universitário. Deste modo, 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".

A respeito dos propósitos de ensino, a valorização de aspectos relacionados à dimensão procedimental/motora, atitudinal/afetivo e social e com menor ênfase a conceitual/cognitiva têm origem no contexto universitário (FP1, FP2, FP3, FP4), por meio das orientações de professores durante o curso de formação inicial e, principalmente no estágio supervisionado (FP2, FP4), conforme os relatos a seguir:

Isso aí 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 (FP2).

Nosso objetivo era fazer os alunos pensarem no que estavam fazendo e não apenas fazer por fazer. 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 (FP4).

As práticas de ensino no estágio e práticas motoras nas disciplinas teórico-práticas na universidade foram referenciadas pelos participantes, enquanto experiências que contribuíram para a construção de alguns objetivos de ensino (FP1, FP3):

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 prática mesmo com essa turma no estágio (FP1).

Acho que foi aqui no curso. Na disciplina de handebol mesmo. Então o professor focava bastante nisso. 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 fôssemos destinados a fazer (FP3).

### Fontes de crenças sobre a avaliação para o ensino dos JEC

Relativamente às fontes de crenças sobre a avaliação no ensino dos JEC, as compreensões sobre como os estudantes aprendem foram construídas com base nas experiências de ensino (FP1 e FP3), no contexto universitário (FP1) e antes do ingresso na universidade (FP3). Para FP3, as convicções sobre os processos de aprendizagem originaram-se nas experiências de prática de ensino, auxiliando o seu treinador: "No boxe. Quando a gente ia dar a aula e ia mostrar para os estudantes, depois de eu ensinar e ver que ele tinha certa autonomia para fazer o movimento". No caso de FP1, as experiências no estágio se destacam em sua fala: "Eu aprendi com a minha experiência. [...] Teve a gincana de vôlei no estágio e a gente viu que eles fizeram certinho. Ali que tu vê que realmente aprenderam, que foi significativo (FP1).

Ainda, as orientações recebidas da professora supervisora do Estágio Supervisionado contribuíram para FP2 perceber que a "verbalização" e "demonstração" dos con-

teúdos ensinados, são as principais formas pelas quais o professor consegue identificar a aprendizagem dos estudantes. 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”.

De outro modo, FP4 descreve que aprendeu a identificar a forma como os estudantes aprendem, de acordo com suas experiências pessoais enquanto aluno na escola, baseadas na sua percepção de competência nas atividades em que estava envolvido:

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 (FP4).

Quanto às fontes de crenças sobre as formas de avaliação da aprendizagem, como a utilização de provas teóricas e práticas, trabalhos e conceitos de participação, os futuros professores indicaram as experiências enquanto estudantes, devido à exposição direta à avaliação de professores, no contexto escolar (FP1, FP3, FP4).

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 3º ano do Ensino Médio, foi nota de participação (FP1).

Na escola eu era avaliado por esses métodos também. Nas aulas de Educação Física, nos anos iniciais principalmente (FP3).

Diretamente sempre fiz esse tipo (de avaliação), como aluno. [...] Acho que foi na escola nos anos iniciais que aprendi que tinha esse tipo de avaliação de trabalho de pesquisa (FP4).

No caso de FP2, as crenças sobre as formas de avaliação de aprendizagem foram construídas a partir das experiências obtidas no contexto universitário. Particularmente, as orientações da professora supervisora da disciplina de “Estágio Supervisionado”, foram importantes, porque inicialmente, o futuro professor possuía muitas “dúvidas” sobre como avaliar seus estudantes, como ele relata:

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 (FP2).

No que se refere a avaliação sobre o próprio ensino, todos os futuros professores indicaram as experiências obtidas no contexto universitário, em especial, a partir das orientações de professores supervisores (FP1, FP2, FP3, FP4) e colaboradores (FP4) no estágio supervisionado, conforme apresentado nos trechos a seguir:

Era importante a avaliação da professora do estágio, né? Que ela via de fora com outro olhar, dava feedback pra mim (FP1).

Vamos supor, tu é a professora e eu sou o aluno e tu diz assim pra mim: - FP2, 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 (FP2).

Depois das aulas fazíamos algumas anotações, era discutido como foi o andamento da mesma, nisso a gente (estagiários e supervisor/a) analisava se a turma estava acompanhando o planejamento (FP3).

Todas as aulas foram sempre acompanhadas de dois supervisores, professor supervisor e professora colaboradora. Todo o final da aula eles conversavam com a gente trazendo o feedback [...] auxiliando e ensinando como poderia melhorar (FP4).

A análise das crenças dos futuros professores de educação física sobre o planejamento e avaliação no ensino dos JEC, na etapa final da formação inicial, permitiu a identificação da contribuição de um conjunto de experiências na construção crenças dos futuros professores, obtidas em diferentes situações de aprendizagem, no contexto universitário e escolar. As crenças apresentadas pelos participantes deste estudo, relativamente ao planejamento e avaliação, têm origem principalmente nas experiências obtidas na universidade, sobretudo, as experiências práticas (práticas como componente curricular, projetos de ensino) e o estágio supervisionado, o que reforça a necessidade da aproximação entre formação e prática pedagógica entre universidade- escola.

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 estudantes e na sua aprendizagem (HEROLD; WARING, 2011; FLETCHER, 2012; MOY; RENSCHAW; 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 futuros professores, associada ao tempo de duração dos cursos, também pode converter-se em fatores intervenientes para que as crenças pedagógicas dos futuros professores permaneçam inalteradas (RAMOS et al., 2018).

Neste estudo, as orientações de professores nas disciplinas teórico-práticas do curso de formação inicial e, especificamente no estágio supervisionado foram indicadas de forma mais enfática pelos futuros professores enquanto fontes de crenças na adoção da base teórica, nas reflexões sobre a avaliação do ensino e para alguns participantes, na adoção de propósitos de ensino. 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.

O estágio supervisionado é considerado uma etapa importante do processo formativo, que promove a socialização profissional, contribuindo para ações refletivas acerca das perspectivas teórico-metodológicas que orientam ações práticas futuros professores (FLORES et al., 2019), especialmente quando acompanhada das orientações dos supervisores. 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; KELL, 2017), os futuros professores 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 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 futuros professores 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 futuros professores lidarem com as primeiras experiências de ensino. Contudo, os autores acreditam que com o aumento das experiências práticas de ensino, os futuros professores passam a utilizar outras fontes de conhecimento, principalmente advindos de sua própria prática pedagógica ou das relações com seus pares no âmbito profissional.

Ainda referente ao contexto universitário, as práticas de ensino no estágio e práticas motoras nas disciplinas teórico-práticas na universidade foram referenciadas pelos participantes, enquanto experiências que contribuíram para alguns futuros professores na construção de propósitos de ensino. De modo similar ao presente estudo, 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.

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 consequentemente 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, também se verificou a contribuição das experiências diretas por meio do envolvimento em atividades de avaliação durante a Educação Básica, no contexto escolar, na construção das crenças dos futuros professores a respeito dos meios de avaliação da aprendizagem e no caso de alguns participantes, na compreensão sobre a forma como os estudantes aprendem. Evidências similares também foram observadas em estudos com futuros professores 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 no 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 futuros professores investigados no presente estudo.

## CONCLUSÃO

O estudo buscou analisar as fontes de crenças de futuros professores de educação física sobre o planejamento e a avaliação no ensino dos JEC. As evidências mostram que as experiências no contexto universitário foram importantes fontes para a construção das crenças sobre o planejamento e a avaliação do ensino. As orientações pedagógicas dos professores universitários, assim como as práticas de ensino no estágio e prática motora nas disciplinas teórico-práticas do curso conferiram alguma segurança na tomada de decisão em relação a base teórica, a definição de propósitos de ensino e as avaliações sobre o próprio ensino. De outro modo, os futuros professores recorreram as memórias das experiências com a avaliação enquanto estudantes, provenientes do contexto escolar, para construir sua opção sobre os meios de avaliação e de forma menos evidente na compreensão sobre como os estudantes aprendem.

As implicações e desafios para a formação inicial, concentram-se na oferta de diferentes situações de aprendizagem profissional visando a utilização de formas de avaliação articuladas ao planejamento e objetivos que estimulem a responsabilidade dos estudantes em sua própria aprendizagem. Para promover a mudança conceitual dos futuros professores sobre o ensino dos JEC, 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, de experiências com diferentes tipos de avaliação formativas, bem como a observação de professores experientes na condução destas avaliações, 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 fontes de crenças dos futuros professores apenas na etapa final de seu programa de formação inicial, de modo que não representam a totalidade das experiências que constituíram a construção do conhecimento para o ensino, ao longo do curso. Nesta direção, recomenda-se

que estudos longitudinais sejam realizados, na perspectiva de diagnosticar as etapas específicas da formação, experiências e situações de aprendizagem que contribuem para a manutenção, construção e reconstrução de conhecimentos para o planejamento e avaliação do ensino.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

## FINANCIAMENTO


Este estudo não teve apoio financeiro.


## REFERÊNCIAS

- ADAMAKIS, M.; DANIA, A. Are pre-service teachers' beliefs toward curricular outcomes challenged by teaching methods modules and school placement? Evidence from three Greek physical education faculties. *European Physical Education Review*, Chester, v. 26, n. 4, p. 729-46, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1177/1356336X19880574>>.
- BACKES, A. F.; RISTOW, L.; BRASIL, V. Z.; ROSA, R. S.; CARDOSO, J. D.; RAMOS, V. Ensino dos esportes coletivos: as fontes de crenças pedagógicas de universitários em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, CBRásilia, v. 42, p. 1-9, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.284>>.
- BACKES, A. F.; RAMOS, V.; COSTA, M. da L.; RISTOW, L.; ROSA, R. S.; BARROS, T. E. da S.; BRASIL, V. Z.; NASCIMENTO, J. V. Exploring beliefs about teaching sports: An approach to conceptual change in teacher education. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, e28012, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.118971>>.
- BAEK, J. H.; HYUN, K. M.; LEE, J. Y. Elementary pre-service teachers' past physical education experiences and their impacts on beliefs about the purposes of elementary physical education. *International Journal of Human Movement Science*, San Jose, v. 13, n. 3, p. 43-59, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.23949/ijhms.2019.12.13.3.4>>.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CLARK, C.; PETERSON, P. Teacher' thought processes. In: WITTROCK, Merlin (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986, p. 255-96.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *The SAGE handbook of qualitative research*. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2018.
- FEU, S.; GARCÍA-RUBIO, J.; GAMERO, M. de G.; IBAÑEZ, S. J. Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. *PLoS one*, San Francisco, v. 14, n. 3, p. e0212833, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212833>>.
- FLORES, P. P.; SILVA CARAÇATO, Y. M. da; ANVERSA, A. L. B.; SOLERA, B.; COSTA, L. C. A. da; OLIVEIRA, A. A. B. de; SOUZA, V. de F. M. Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-8, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>>.
- HORDVIK, M.; MacPHAIL, A.; RONGLAN, L. T. Learning to teach sport education: investigating a pre-service teacher's knowledge development. *Sport, Education and Society*, v. 24, n. 1, p. 51-65, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1322948>>.
- JANUÁRIO, C. Métodos de investigação no pensamento do professor. In: JANUÁRIO, C. (Ed.). *Do pensamento do professor á sala de aula*. Coimbra: Almedina, 1996.
- KARP, G. G.; WOODS, M. Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, Cidade, v. 27, p. 327-46, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1123/jtpe.27.3.327>>.
- KELL, S. Student teacher's perceptions of teaching elementary physical education. *Journal Physical e Health Education*, Krasnogorsk, v. 83, n. 1, p. 15-24, 2017.
- LAKER, A.; LAKER, J. C.; LEA, S. Sources of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Texas, v.16, n. 2, p. 125-40, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1080/13611260801916234>>.
- LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; DE MARCO, A.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 216-29, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.36744>>.
- LUND, J.; VEAL, M. L. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education*, Hanover, v. 27, p. 487-511, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1123/jtpe.27.4.487>>.
- MacPHAIL, A.; TANNEHILL, D.; KARP, G. G. Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, Cidade, v. 33, p. 100-12, 2013. Amsterdam, v. 33, p. 100-12, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>>.
- MOY, B.; RENSHAW, I.; DAVIDS, K. Variations in acculturation and Australian physical education teacher education students' receptiveness to an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, London, v. 19, n. 4, p. 349-69, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780591>>.
- NAVARRO, L. P. *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, 2012.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.
- POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Orgs.). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-72.
- RAMOS, V.; SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; BACKES, A. F.; COSTA, M. da L.; KUHN, F. As crenças de universitários formandos de um curso de Educação Física-bacharelado, sobre o ensino dos esportes. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 210-24, 2018. . DOI: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p210>>.
- RISTOW, L.; BACKES, A. F.; ZEILMANN BRASIL, V. ; BRAZ, A. L. de O.; BARROS, T. E. da S.; RAMOS, V.; PRÁ STEINBACH, M. Crenças de futuros professores de educação física: uma metassíntese. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e-28499, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.36453/cefe.2022.28499>>.
- SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.31062>>.
- SKOTT, J. The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015, p. 37-54.
- SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BARROS, T. E. da S.; RAMOS, V. As crenças de graduandos em educação física sobre o ensino dos esportes. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 133-46, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.64032>>.
- SOUZA, J. R.; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BACKES, A. F.; GODA, Ciro; RISTOW, L.; CONTI, B. C. Initial physical education students' beliefs about sport teaching. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 20, n. 3, e052, 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e052>>.
- SYRMPAS, I.; CHEN, S.; PASCO, D.; DIGELIDIS, N. Greek preservice physical education teachers' mental models of production and reproduction teaching styles. *European Physical Education Review*, Chester, v. 25, n. 2, p. 544-64, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1177/1356336X17752627>>.
- VICIANA, J.; MAYORGA-VEGA, Da. Effect of internships on pre- service teachers' conceptions of planning in physical education. *European Scientific Journal*, Delgada, v. 9, n. 19, 253-61, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n19p>>.
- TSANGARIDOU, N. Trainee primary teacher's beliefs and practice about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, London, v. 13, n. 2, p. 131-52, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1080/17408980701345667>>.

## ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Ana Flávia Backes (Autor Correspondente)

 <https://orcid.org/0000-0002-3949-8809>


 anafbackes@hotmail.com


Leonardo Ristow

 <https://orcid.org/0000-0002-2829-7737>


 leonardoristow@live.com


Vinicius Zeilmann Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-0036-494X>


 vzbrasil@hotmail.com


Rodolfo Silva da Rosa

 <https://orcid.org/0000-0002-5353-1820>

 rodolfodarosa@yahoo.com.br


Jessica Dias Cardoso

 <https://orcid.org/0000-0002-6910-3767>

 jessicadiascardoso@gmail.com


Carine Collet

 <https://orcid.org/0000-0003-3742-4037>

 ca\_collet@hotmail.com

Valmor Ramos

 <https://orcid.org/0000-0002-1659-5702>

 valmor.ramos@udesc.br