

Crenças de futuros professores de educação física: uma metassíntese

Physical education pre-service teachers' beliefs: a metasynthesis

Leonardo Ristow¹, Ana Flávia Backes², Vinicius Zeilmann Brasil¹, André Luiz de Oliveira Braz¹,
Thais Emanuelli da Silva Barros¹, Valmor Ramos¹, Morgana Prá Steinbach¹

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 26 novembro 2021

Revisado: 19 abril 2021

Aprovado: 19 abril 2021

PALAVRAS-CHAVE:

Crenças; Futuros Professores;
Educação Física.

KEYWORDS:

Beliefs; Future Teachers;
Physical Education.

PUBLICADO:

30 maio 2022

RESUMO

INTRODUÇÃO: Nos últimos vinte anos, pesquisas sobre as crenças de futuros professores de Educação Física têm evidenciado a influência das crenças nas decisões curriculares, a relação das crenças e as práticas pedagógicas, a pequena contribuição dos cursos de graduação nas mudanças das crenças, a contribuição das experiências prévias nas crenças pedagógicas. Diante desse contexto, sintetizar os principais dados qualitativos pode contribuir para uma compreensão a respeito das crenças dos futuros professores no contexto da formação inicial.

OBJETIVO: Realizar uma metassíntese a respeito das crenças de futuros professores de Educação Física.

MÉTODOS: Foi realizada uma metassíntese, caracterizada como uma metodologia de revisão sistemática em que os resultados de estudos qualitativos. Os resultados dos 9 artigos originais foram analisados e sintetizados a partir da técnica de análise de conteúdo. As categorias foram determinadas a priori em: propósitos, conteúdos e estratégias.

RESULTADOS: Existe diferença a respeito das crenças sobre o propósito, enquanto os acadêmicos novatos acreditam que a Educação Física deve focar no desenvolvimento físico e motor dos alunos, os graduandos acreditam que a Educação Física pode desenvolver diversos aspectos. Referente as crenças sobre o conteúdo, os futuros professores acreditam que a técnica deve ser privilegiada. A respeito das crenças sobre as estratégias, os acadêmicos se dividem naqueles que preferem as tarefas analíticas e os que preferem as tarefas globais.

CONCLUSÃO: Destaca-se a diferença nas crenças entre futuros professores, permitindo classificá-los como tradicionais e construtivistas. Os tradicionais acreditam no processo de ensino e aprendizagem centrado no professor, no propósito da Educação Física voltado ao desenvolvimento físico e motor e nas tarefas analíticas. Os construtivistas acreditam que os alunos devem participar ativamente das aulas, possuem uma visão mais complexa da Educação Física, preferem utilizar tarefas globais e tipos de instrução menos diretas.

ABSTRACT

BACKGROUND: Over the last twenty years, research on the beliefs of future Physical Education teachers has shown the influence of beliefs on curriculum decisions, the relationship between beliefs and pedagogical practices, the small contribution of undergraduate courses in changing beliefs, the contribution from previous experiences in pedagogical beliefs. In this context, synthesizing the main qualitative data can contribute to an understanding of the beliefs of future teachers in the context of initial training.

OBJECTIVE: To perform a meta-synthesis regarding the beliefs of future Physical Education teachers.

METHODS: We performed a meta-synthesis, characterized as a systematic review methodology in which the results of qualitative studies. The results of the 9 original articles were analyzed and synthesized using the content analysis technique. The categories were determined a priori in: purposes, contents and strategies.

RESULTS: There is a difference regarding beliefs about the purpose, while novice academics believe that Physical Education should focus on the physical and motor development of students, undergraduates believe that Physical Education can develop several aspects. Regarding beliefs about content, future teachers believe that technique should be privileged. Regarding beliefs about strategies, academics are divided into those who prefer analytical tasks and those who prefer global tasks.

CONCLUSION: The difference in beliefs among future teachers is highlighted, allowing them to be classified as traditional and constructivist. Traditional people believe in the teaching and learning process centered on the teacher, in the purpose of Physical Education aimed at physical and motor development and in analytical tasks. Constructivists believe that students should actively participate in classes, have a more complex view of Physical Education, prefer to use global tasks and less directive types of instruction.

INTRODUÇÃO

As crenças são caracterizadas como construções mentais pessoais, relativamente estáveis, obtidas a partir de experiências significativas, que refletem verdades subjetivas e influenciam nas decisões e ações pedagógicas (PAJARES, 1992). As crenças possuem o papel de filtro e ancora na aprendizagem de novos conteúdos. Por meio delas, o futuro professor seleciona o conteúdo que lhe é de interesse e armazena as informações que estão de acordo com o seu conhecimento prévio (SKOOT, 2015).

Devido a sua influência na aquisição do conhecimento formal e no comportamento pedagógico nas situações interativas das aulas. O interesse nas crenças de futuros professores tem intensificado nos últimos vinte anos (ASH-TON, 2015). Especificamente na formação inicial de professores de Educação Física, pesquisas têm evidenciado: a influência das crenças nas decisões curriculares (KULLINA et al., 2010); a relação das crenças e as práticas pedagógicas (LODEWICK, 2015); a pequena contribuição dos cursos de graduação nas mudanças das crenças (ADAMAKIS, 2020); a contribuição das experiências prévias nas crenças pedagógicas (SOUZA et al., 2018).

Diante desse contexto, conhecer os principais resultados de estudos empíricos, por meio da síntese dos dados qualitativos pode contribuir para uma compreensão sobre as crenças dos futuros professores sobre questões pedagógicas em diferentes culturas e diferentes momentos na formação inicial. Com base no exposto, este estudo tem como objetivo realizar uma metassíntese a respeito das crenças de futuros professores de Educação Física.

MÉTODOS

O presente estudo trata-se de uma metassíntese, caracterizada como uma metodologia de revisão sistemática em que os resultados de estudos qualitativos são sintetizados em categorias. Para tanto, os pesquisadores realizam a interpretação dos dados primários de artigos originais, permitindo a análise e integração dos resultados sobre uma determinada temática. A metassíntese é realizada por um processo composto por três etapas: revisão sistemática, análise crítica dos artigos e síntese dos resultados (ZIMMER, 2006; SANDELOWSKI; BARROSO, 2006).

Primeira etapa: Revisão sistemática

Para a seleção dos estudos, utilizou-se os procedimentos recomendados pelo fluxograma *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (PRISMA) com o propósito de manter o rigor e a clareza no processo de identificação dos artigos. Esta sistematização da busca é composta por três fases: identificação, seleção e elegibilidade. Para identificar os estudos, foram utilizadas as bases de dados: ERIC, Scopus, SPORTDiscus e Web of Science.

Nestas, foram utilizadas as sintexes: “physical education” AND “teachers’ beliefs”, “physical education” AND “teacher beliefs”, “physical education” AND “preservice teachers’ beliefs”, “physical education” AND “preservice teacher beliefs”, “PETE” AND “beliefs” e “physical education teacher education” AND “beliefs”. Como critério de inclusão,

foram considerados o período de publicação entre 2000 e 2020 e artigos revisados por pares. Ao todo, foram encontrados 841 artigos e após a exclusão das duplicatas, restaram 277. A identificação dos estudos foi realizada pelo primeiro autor.

Na fase seguinte, seleção, foram analisados os títulos e resumos dos 277 artigos. Foram utilizados como critérios de inclusão: artigos empíricos, futuros professores de educação física como participantes, que tinham como objetivo investigar as crenças e possuir os textos na íntegra. Dois pesquisadores participaram desta fase com o auxílio da plataforma Rayyan e quando houve divergências nas decisões de incluir ou excluir algum estudo, foi realizada uma reunião para discussão e parecer final. Foram selecionados para a próxima fase, elegibilidade, 68 artigos.

Na terceira e última fase, elegibilidade, os artigos foram analisados por dois pesquisadores na íntegra e foram excluídos os artigos em que os participantes não eram acadêmicos do curso de graduação em Educação Física e estudos de abordagem quantitativa e mista. O mesmo procedimento de discussão ao haver divergência foi realizado. Ao final, foram incluídos 9 artigos. Destes, foram analisadas as referências, porém nenhum estudo foi incluído manualmente. Os procedimentos de identificação, seleção e elegibilidade pelos quais incluíram os artigos para a metassíntese é ilustrado no fluxograma (Figura 1).

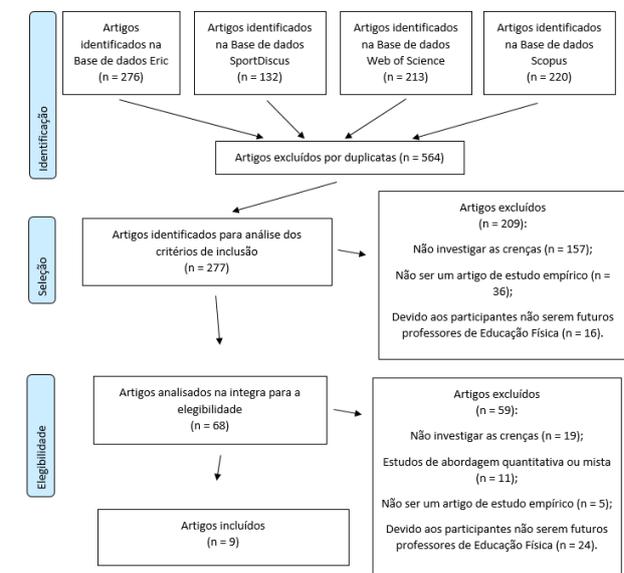


Figura 1. Fluxograma da seleção dos estudos.

Segunda etapa: análise crítica dos artigos

Para a realização desta etapa, os artigos foram analisados criticamente com base no *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP), o qual apresenta diretrizes para a análise da qualidade de pesquisas qualitativas, indicando o risco de vieses. Este instrumento é composto por dez itens. Para cada item contemplado deve-se atribuir um ponto. Ao final da análise, o estudo é classificado em: A - baixo risco de viés (acima de 8 pontos) e B - risco de viés mode-

rador (8 pontos ou menos). Todos os artigos analisados no presente estudo foram classificados como baixo risco de viés. Esta etapa foi realizada por dois pesquisadores individualmente. Quando houve divergências nas análises, um terceiro pesquisador tomou a decisão a respeito da qualidade do artigo.

Síntese dos resultados

Esta etapa foi realizada seguindo os mesmos critérios das etapas anteriores, por dois autores. A organização dos artigos e a sistematização dos resultados foi realizada com o auxílio de uma planilha no software Microsoft Office Excel (Versão 2010). Os resultados dos 9 artigos originais foram analisados e sintetizados a partir da técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). As categorias foram determinadas a priori de acordo com Grossman (1990): (a) Propósitos; (b) Conteúdos e (c) Estratégias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1 é apresentada uma visão geral dos estudos selecionados. Referente a caracterização dos participantes, foram investigados futuros professores de Educação Física em diferentes momentos na graduação: primeiro ano, segundo ano, último ano e durante o estágio. Quanto aos instrumentos, foram utilizados três tipos de entrevista (estruturada, semiestruturada e por e-mail), observação não-participante e escrita reflexiva. Ainda, com base no *Critical Appraisal Skills Programme (CASP)*, todos os estudos analisados apresentam baixo risco de viés.

Quadro 1. Descrição dos autores, participantes, métodos, instrumentos e nível de qualidade dos artigos (CASP) dos estudos selecionados.

Autor (ano)	Participantes	Instrumentos
Philpot; Smith (2011)	12 futuros professores de Educação Física (6 ingressantes e 6 concluintes do curso de graduação)	Entrevista estruturada e semiestruturada
Bernstein; Herman; Lyniak (2013)	10 futuros professores Educação Física durante o estágio	Observação não-participante e entrevista semiestruturada
Havey; O´Donovan (2013)	35 futuros professores de Educação Física no segundo ano da graduação	Escrita reflexiva
Ramos et al. (2014)	5 futuros professores de Educação Física no primeiro ano da graduação	Entrevista semiestruturada; observação sistemática; procedimentos de estimulação de memória
Sato et al. (2015)	10 futuros professores de Educação Física no sétimo semestre	Entrevista, escrita reflexiva e entrevista por e-mail.
Tannehill; MacPhail (2015)	16 futuros professores de Educação Física no primeiro ano de graduação	Escrita reflexiva
De Souza et al. (2017)	4 futuros professores de Educação Física no primeiro ano da graduação	Entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e procedimentos de estimulação de memória.
De Souza et al. (2018)	8 futuros professores de educação Física no primeiro ano da graduação	Entrevista estruturada e semiestruturada, observação sistemática, e estimulação da memória.
Syrmpas et al. (2019)	16 futuros professores de Educação Física no segundo ano da graduação	Entrevista semiestruturada

Os estudos selecionados tiveram como objetivo investigar as: crenças sobre os propósitos da Educação Física (PHILPOT; SMITH, 2010); crenças sobre atividades competitivas (BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; HARVEY; O´DONOVAN, 2013); crenças sobre o ensino dos esportes (RAMOS et al., 2014; DE SOUZA et al., 2017; DE SOUZA et al., 2018); crenças sobre instrução de pessoas com deficiências (SATO et al., 2015); crenças sobre o ensino da Educação Física (TANNEHILL; MACPHAIL, 2015); e crenças sobre os estilos de ensino (SYRMPAS et al., 2019).

Propósitos

Os resultados encontrados nos estudos selecionados classificados nesta categoria, podem ser divididos em dois temas. O primeiro se refere a diferença nas crenças entre os acadêmicos do primeiro e último ano. Os novatos parecem possuir crenças mais simples, restringindo o propósito da Educação Física a apenas um, conforme trecho de entrevista de um acadêmico do primeiro ano, o qual acredita que "Educação Física é aprender esporte" (PHILPOT; SMITH, 2010, p. 39, *tradução nossa*). Os graduandos possuem crenças sobre o propósito mais complexas, como se observa na fala de um acadêmico do último ano, que "... o movimento, habilidades sociais e cognitivas... podem ser promovidas pela Educação Física" (PHILPOT; SMITH, 2010, p. 39, *tradução nossa*).

O segundo tema é referente a diversidade de propósitos expressados pelos participantes. O principal foco tem sido vinculado ao desenvolvimento físico e motor. Estes objetivos são encontrados nos trechos de entrevistas do estudo de Syrmpas et al. (2019, p. 10, *tradução nossa*) "A aula deve focar no desenvolvimento motor dos alunos". Como no estudo de Philpot e Smith (2010, p. 39, *tradução nossa*) "saberia não apenas como usar seu corpo fisicamente, mas também um pouco por trás de por que funciona dessa maneira [...] e Eles (alunos de educação física) saberiam o que podem e não podem fazer com seu corpo".

Outros participantes acreditam que a Educação Física deve ir além desta visão tradicional, acreditando que é possível desenvolver habilidades que irão ajudar os alunos na vida pessoal e profissional. Como se observa nos trechos de entrevista do estudo de Harvey e O´Donovan (2013) "os alunos precisam entender que o fracasso e a derrota fazem parte da vida. De experimentar a derrota e aprender a aceitá-la com elegância, garante que os alunos tenham um maior equilíbrio social em seu desenvolvimento" (p. 775, *tradução nossa*).

Em síntese, dos resultados analisados sobre as crenças sobre os propósitos da Educação Física, destaca-se a diferença entre novatos e graduandos. Enquanto os novatos têm uma visão mais simplista, focando em apenas um propósito, os graduandos parecem ter uma visão mais ampla, acreditando que a Educação Física pode desenvolver os alunos em diversos aspectos como o físico, motor, social, psicológico etc. Ainda nesta categoria, destaca-se que o principal propósito é o desenvolvimento físico e motor. O foco na melhora do condicionamento físico e o ensino de gestos motores ou dos esportes. Entretanto, alguns participantes citam a influência das aulas de Educação Física em habilidades e competências para a vida pessoal e profissional dos alunos.

Conteúdos

Dentro desta categoria, os resultados são divididos em dois temas. O primeiro se refere a estrutura da sequência dos conteúdos. Destaca-se que os futuros professores acreditam que os alunos devem primeiro aprender a técnica, partindo das atividades fáceis e simples para as difíceis e complexas. Como se observa no trecho de entrevista do estudo de Ramos et al. (2014, p. 236) “[...] eu fiz como se fosse uma escadinha. Como se fosse uma escala de aprendizagem, do que vai ser mais simples de fazer até o mais complexo [...]”.

Os futuros professores acreditam que aprender a realizar os gestos motores corretamente é um pré-requisito para que os alunos consigam praticar o jogo propriamente dito. É possível observar esta crença no trecho de entrevista do estudo de Ramos et al. (2014, p. 236) “Tu precisas conduzir bola, precisa passar, precisa chutar, esse seria o básico. Após isso explicar o posicionamento de cada um dentro do campo”. O mesmo participante complementa “Então, eu acho que o jogo tem que ser o último, porque a pessoa que está ali no esporte é porque ele quer jogar. Porque ele tem que aprender. Para jogar, ele vai ter que aprender como jogar primeiro” (RAMOS et al., 2014, p. 236).

No mesmo estudo, outro participante justifica a crença sobre a necessidade de desenvolver o conteúdo técnico antes do jogo, destacando a utilidade de repetir o mesmo movimento para aprender, para depois realizar no contexto do jogo, como se verifica no trecho de entrevista do estudo de Ramos et al. (2014, p. 235):

Eu acho que tem que separar as funções de cada um, partes do jogo para depois juntar elas. Você tem uma compreensão maior, porque nem todos são iguais [...]. Não vai conseguir compreender tudo na hora do jogo. Se eu corrigir na hora do jogo ele terá que ter uma repetição daquele exercício, eu acho que para ele conseguir fazer bem e para ter um maior atenção com cada um [...].

O segundo tema está relacionado a forma de adequar as atividades ao nível dos alunos. Os participantes acreditam que podem “facilitar” as atividades para os alunos menos habilidosos para que eles continuem realizando-as junto com os demais, porém de forma adaptada, como se observa no trecho de entrevista do estudo de Bernstein (2013, p. 69, *tradução nossa*) “[...] para os alunos menos habilidosos, talvez eu os coloque no início da linha. Esta maneira que eles podem trabalhar no arremesso, em vez de ter que trabalhar tanto no arremesso quanto na recepção”. Outro participante do mesmo estudo cita um exemplo de como poderia realizar esta adaptação em suas aulas:

Então quando eu percebi que eu tinha que planejar [para alunos menos qualificados], eu meio que amorteci isso. Então, para exemplo, os aros mais baixos que eu poderia usar para meus jogadores iniciantes e para meus mais jogadores avançados, eu poderia deixá-los atirar nas cestas mais altas (BERNSTEIN, p. 70, *tradução nossa*).

A síntese dos resultados analisados, nos permite afirmar que os participantes acreditam que os alunos devem, primeiro aprender os movimentos técnicos dos esportes para posteriormente jogar. Desse modo, os futuros professores dão preferência por tarefas analíticas na parte principal das aulas e optam por realizar o jogo propria-

mente dito na parte final. Sobre adequar as atividades ao nível dos alunos, os participantes acreditam que as tarefas devem ser adaptadas para aqueles que apresentam um menor nível de habilidade, deixando-as mais fáceis.

Estratégias

Os achados nesta categoria são divididos em três temas. O primeiro se refere a tarefas de aprendizagem. Um grupo de futuros professores acredita que nas aulas devem ser priorizados as atividades analíticas, como se observa no trecho de entrevista do estudo de De Souza et al. (2018, p. 6, *tradução nossa*):

Acho que principalmente este tipo de exercício (analítico), como este, é uma forma de organização muito simples, é assim que vejo o seu nível, acho que se encaixaria bem. [...] Além disso, é mais fácil eu controlar a aula, é mais fácil eu ver as falhas [...].

A seleção deste tipo de atividade é justificada por outro participante do mesmo estudo:

É por meio da repetição que o movimento melhora, para ver como é e como é feito. Você olha para o movimento e o faz, um de cada vez, a cada cinco segundos você está fazendo mais uma vez e tentando melhorar o movimento que é novo para você [...]” (DE SOUZA et al., 2018, p. 6, *tradução nossa*).

Outro grupo de participantes acredita que as atividades analíticas excessivamente focadas no desenvolvimento das habilidades motoras, pode ser desestimulante para os alunos, como se observa no trecho de entrevista do estudo de De Souza et al. (2018, p. 6, *tradução nossa*) “O jogo é distrair as pessoas, elas gostam de brincar. Se eu fosse apenas dar técnica, acho que eles não gostariam muito”. Estes participantes acreditam que nas aulas de Educação Física devem ser priorizados os jogos de forma lúdica, relacionando a aprendizagem com a diversão, conforme a fala retirada do estudo de De Souza et al. (2018, p. 6, *tradução nossa*):

[...] Mas essa forma de jogar é uma maneira fácil e divertida de aprender, porque se eu faço uma forma bem focada treinar para alguma habilidade especial à medida que você treina pode ficar muito monótono e as pessoas acabam desinteressando-se.

Para um participante do estudo de De Souza et al. (2017), especificamente para o ensino dos esportes, as tarefas do tipo global com a modificação das regras do jogo formal têm como objetivo fazer com que o aluno aplique as habilidades que aprendeu em atividades anteriores no contexto do jogo e por isso, devem ser priorizados. Como se observa no trecho de entrevista: “Acredito que é outra forma também, quando a gente adapta o jogo pra buscar melhorar algum aspecto tático, técnico. [...] algum treino como, por exemplo, três toques na bola, ou alguma coisa implantando a movimentação” (DE SOUZA et al., 2017, p. 139).

O segundo tema refere-se aos procedimentos de instrução das atividades que os futuros professores acreditam que devam realizar. Os achados dos estudos analisados indicam uma diferença nas crenças sobre as formas de instruir os alunos. Um grupo de participantes acredita que os alunos devem realizar as atividades conforme pla-

nejado pelo professor, como se observa no trecho de entrevista do estudo de Sympas et al. (2019, p. 10, *tradução nossa*) “[...] Os alunos devem seguir minhas instruções e eles apenas têm que executar as habilidades que planejei”.

Para estes participantes, o professor é a pessoa que tem o conhecimento para instruir as atividades, seja verbal ou visualmente. Como também, é o responsável em verificar se os alunos estão realizando os gestos técnicos de maneira correta, conforme relato encontrado no estudo de De Souza et al. (2018, p. 7, *tradução nossa*):

Porque se você tentar mostrar como a técnica é feita, você pode ajudar o aluno a fazer. Porque existe uma maneira certa de fazer isso, talvez eu não saiba exatamente o que é, mas sei que existe um caminho certo. Então eu acho que quando você tem o conhecimento de como isso deveria ser feito, vai ser mais fácil para o aluno conseguir.

A necessidade de uma pessoa capacitada para fornecer feedbacks também foi observada no trecho de entrevista no estudo de Sympas et al. (2019, p. 10, *tradução nossa*):

No caso em que um aluno realiza uma habilidade, o aluno deve avaliar seu próprio desempenho com base no feedback interno ou no feedback recebido de outro aluno. Mas, neste caso, o feedback fornecido pode estar incorreto uma vez que os alunos não têm base de conhecimento suficiente.

Outro grupo de participantes acredita que o professor deve atuar como um mediador, auxiliando os alunos no desenvolvimento de habilidades e na solução de problemas, como se observa no trecho de entrevista do estudo de Sympas et al. (2019, p. 12, *tradução nossa*) “No caso de o professor de Educação Física criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos tentam descobrir uma solução e desenvolver pensamento crítico por meio da interação com o professor”.

Desse modo, o professor assume uma posição hierárquica igual à dos alunos, estimulando a cooperação entre eles e permitindo que os alunos tomem decisões referente a condução da aula. Como se observa no trecho de entrevista de Sympas et al. (2019, p. 13, *tradução nossa*) em que o participante afirma que a abordagem centrada no aluno “promove a cooperação entre o professor e os alunos que em conjunto tomam as decisões, onde os alunos aproveitam a aula”.

O terceiro tema também destaca diferenças entre dois grupos de participantes no que diz respeito às abordagens centradas no professor e centrada no(s) aluno(s). Um grupo de professores acredita que o professor é o responsável por organizar a turma e realizar as instruções, como se observa no trecho de entrevista do estudo de Sympas et al. (2019, p. 10, *tradução nossa*) “Os alunos devem seguir minhas instruções e eles apenas têm que executar as habilidades que planejei”. No mesmo estudo, outro participante destaca a necessidade de o professor ter o controle da turma especialmente para evitar acidentes, como se observa no trecho de entrevista de Sympas et al. (2019, p. 13, *tradução nossa*):

Uma aula ministrada pelo professor de EF é organizada e assim o local em que os alunos se exercitam é prescrito, então o professor de EF considerou qualquer possível fonte de perigo. Quando os alunos têm acesso a um papel ativo no processo de aprendizagem e as instruções e

orientações dos professores de EF são limitadas, é provável que acidentes podem acontecer (SYRMPAS, p.13, *tradução nossa*).

Por outro lado, outro participante do mesmo estudo, acredita que o controle pode acontecer pela participação ativa dos alunos, como se observa no trecho de entrevista “Esta abordagem (centrada no aluno) promove controle de classe porque os alunos têm um papel ativo no processo de aprendizagem [...]” (SYRMPAS et al., 2019, p. 13, *tradução nossa*). No mesmo estudo, outro participante acredita que a participação ativa gera o engajamento dos alunos nas atividades, como se observa no trecho de entrevista de Sympas et al. (2019, p. 10, *tradução nossa*) “Ao fornecer aos alunos oportunidades de participação ativa, eles se sentirão mais dispostos a participar do processo de aprendizagem [...]”.

Além de tornar a aula mais atrativa para os alunos, este grupo de participantes acredita que quando o aluno participa ativamente e o professor é um mediador, é mais eficaz na aprendizagem. Como se observa no trecho de entrevista de Sympas et al. (2019, p. 12, *tradução nossa*):

A aprendizagem é eficaz quando o professor de EF dá informações, faz uma pergunta e, em seguida, exorta os alunos a descobrirem a resposta. O professor de EF deve estimular seus alunos por meio de perguntas para descobrir a resposta.

Em síntese, os resultados encontrados nesta categoria permitem dividir as crenças sobre as estratégias em dois grupos de participantes: futuros professores tecnicistas e futuros professores construtivistas. Para o primeiro grupo, devem ser priorizadas as tarefas analíticas e tanto a instrução quanto o *feedback* deve partir exclusivamente do professor, assumindo uma abordagem centrada no professor. Para o outro grupo, o ensino dos esportes deve acontecer a partir da modificação dos jogos. Além disso, os alunos devem participar ativamente das aulas, permitindo que estes façam escolhas a respeito das atividades, assumindo uma abordagem centrada no aluno.

A análise e interpretação dos resultados dos estudos selecionados, permitiu realizar uma síntese sobre as crenças de futuros professores de Educação Física. As crenças sobre os propósitos são referentes aos objetivos que os futuros professores atribuem ao ensino. São arraigados por valores pessoais, pelos quais eles avaliam o que é importante ou prioridade no ensino. Estas crenças influenciam as decisões de planejamento, intervenção e avaliação. Além disso, interfere na decisão de aceitar ou não um novo conhecimento (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008).

Nos estudos analisados, há uma diferença entre novatos e graduandos. Os novatos acreditam que a Educação Física deve priorizar o desenvolvimento físico-motor dos alunos. Estas crenças foram formadas por experiências antecedentes ao curso de formação, a partir do “aprendizado por observação”, na prática esportiva ou nas aulas de Educação Física. Mais recentemente, estudos confirmam que os componentes afetivos e emocionais destas experiências, desenvolvem crenças sobre a natureza e os propósitos da Educação Física e dos esportes (BERNSTEIN; HERMAN; LYSNIAK, 2013; RAMOS et al., 2014; DE SOUZA et al., 2018; LINKER; WOODS, 2018).

Já os graduandos parecem possuir crenças mais complexas ou parecem acreditar que a Educação Física pode desenvolver diversas habilidades. De acordo com Philpot e Smith (2010) não é possível afirmar que as crenças dos futuros professores mudaram por influência do curso de graduação. Mas que eles desenvolveram a capacidade de reflexão crítica, reconhecendo a complexidade do ensino da Educação Física.

Quanto aos propósitos, tradicionalmente a Educação Física tem sido vinculada ao desenvolvimento do condicionamento físico e das habilidades motoras (SYRMPAS et al., 2017; BACKES et al., 2021). Estes mesmos propósitos são observados nos resultados dos estudos selecionados. Entretanto outros objetivos, diferentes do físico-motor, foram declarados pelos participantes, em especial, o desenvolvimento das habilidades e competências para a vida pessoal e profissional. Neste sentido, nos últimos anos têm sido evidenciado o desenvolvimento de habilidades para a vida, como: trabalho em equipe, concentração, comunicação, disciplina entre outras (CIAMPOLINI et al., 2020).

As crenças sobre o conteúdo são relacionadas a como os futuros professores acreditam que devam estruturar a sequência pedagógicas das atividades. Assim, o professor determina as atividades e as modifica quando houver a necessidade de adequação ao nível de habilidade dos alunos (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Nos achados apresentados, corroboram com o estudo realizado por Souza Fonseca et al. (2021), no qual se evidencia que os participantes acreditam que para ensinar esportes, os alunos precisam aprender primeiro os aspectos técnicos, como um pré-requisito para disputar um jogo.

Esta forma de compreender o ensino dos esportes tem base no conceito de progressão, no qual o professor estabelece uma sequência de atividades lógica, partindo das mais simples as mais complexas. Dessa maneira, o aluno progride de desempenho até conseguir aplicar a técnica no jogo. A crença sobre o conteúdo pode ter origem nas experiências esportivas da infância. Há evidências robustas de que os futuros professores imitam ou repetem as atividades vivenciadas na infância, durante as primeiras situações de docência (GRAÇA; MESQUITA, 2013; MILISTED et al., 2018).

Referente as crenças sobre as estratégias, estas compreendem ao modo como os futuros professores acredita que deve ensinar. Ou seja, como ele instrui, demonstra, corrige, assim como as tarefas de aprendizagem que ele utiliza para fazer com que o aluno compreenda o conteúdo (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Os resultados dos estudos analisados permitem dividir os participantes em dois grupos: um que acredita que as instruções devem ser diretas e as tarefas analíticas devem ser priorizadas. E outro que acredita que as instruções devem estimular a participação ativa dos alunos e devam ser priorizadas as tarefas globais.

Nos últimos anos, a abordagem centrada nos alunos tem sido considerada eficaz na aprendizagem dos esportes e da Educação Física (KIRK, 2013). Diferentes modelos pedagógicos (METZLER, 2017) e estilos de ensino (MOSS-TON, 1966) são encontradas na literatura. Independente da concepção sobre a abordagem centrada no aluno que seja utilizada, o papel do professor como um facilitador é quase unanimidade.

A transformação do papel do professor, de transmissor do conteúdo para um mediador, parece ter deixado dúvidas quanto a sua prática pedagógica. Enquanto grande parte das pesquisas têm se direcionado em investigar os resultados na aprendizagem, poucas tem se dedicado a analisar o comportamento e as declarações dos professores nos ambientes de intervenção. O que as evidências mostram é que os professores apresentam dificuldades na implementação da abordagem centrada nos alunos devido à falta de controle que se possui sobre a turma. Com a falta de estudos e resultados expressivos sobre as suas funções, não é possível afirmar quais são as reais atribuições de um professor-facilitador (GOODYEAR; DULEY, 2015).

CONCLUSÃO

O presente estudo teve o objetivo de realizar uma metassíntese a respeito das crenças de futuros professores de Educação Física. Para tanto, foram identificados nove artigos através de uma revisão sistemática. Os resultados destes estudos foram analisados e sintetizados em quatro categorias: crenças sobre os propósitos, crenças sobre o conteúdo, crenças sobre as estratégias e crenças sobre os alunos.

Destaca-se a diferença nas crenças entre futuros professores classificados como tradicionais e construtivistas. Os tradicionais, acreditam que o processo de ensino e aprendizagem deve ser centrado no professor, que o propósito da Educação Física é o desenvolver os aspectos físico e motor. Além disso, as suas práticas pedagógicas estão voltadas a atividades analíticas e diretas. Já os classificados como construtivistas, acreditam que os alunos devem participar ativamente nas decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Possuem uma visão mais complexa da Educação Física, acreditando no desenvolvimento integral dos alunos. Conseqüentemente preferem utilizar tarefas globais e tipos de instrução menos diretas.

A respeito da fonte destas crenças, não é possível afirmar que as experiências no curso de graduação influenciaram no desenvolvimento das crenças dos futuros professores. Desse modo, para futuras pesquisas, a sugestão é sejam realizados estudos longitudinais, em que os futuros professores sejam investigados do primeiro ao último ano da graduação. Com o intuito de explorar as experiências deste contexto e a sua influência no desenvolvimento de crenças. Além disso, para compreender a dinâmica ou estabilidade das crenças, é preciso investigar ligação entre as crenças mais centrais e as periféricas, compreendendo os diferentes tipos de crenças de um mesmo sistema ou esquema mental.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Este estudo teve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

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*, London, v. 26, n. 4, p. 729-46, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1177/1356336X19880574>>.

ASHTON, P. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015. p. 55-88.

BACKES, A. F.; RISTOW, L.; BRASIL, V. Z.; ROSA, R. S. D.; 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*, Brasília, v. 42, n. e-203, p. 1-9, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.284>>.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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*, Claremont, v. 40, n. 4, p. 63-79, 2013. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.40.4.63>>.

CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; KRAMERS, S.; NASCIMENTO, J. V. O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens? *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 31, n. 1, p. e3150, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3150>>.

DE SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; DE BARROS, T. E. D. 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>>.

DE SOUZA, J. R.; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BACKES, A. F.; GODA, C.; RISTOW, L.; CONTI, B. C. Creencias de estudiantes de educación física para enseñanza del deporte. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 20, n. 3, p. e052, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.24215/23142561e052>>.

FONSECA, F. S.; SANTOS, D. V. L. A.; FIGUEIREDO, L. S.; FARAH, B. Q.; DE MORAES, Á. F.; COSTA, G. D. C. T.; FIALHO, J. V. A. P. Nível de conhecimento acerca dos métodos de ensino dos esportes coletivos e sua frequência de utilização na atuação profissional. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 2, p. 49-55, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n2.27259>>.

GOODYEAR, V.; DUDLEY, D. "I'm a facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, Cambridge, v. 67, n. 3, p. 274-89, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>>.

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

GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

HARVEY, S.; O'DONOVAN, T. M. Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, London, v. 18, n. 6, p. 767-87, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>>.

KIRK, D. Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, Sidney, v. 45, n. 9, p. 973-86, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>>.

KULINNA, P. H.; BRUSSEAU, T.; FERRY, M.; COTHAN, D. Preservice teachers' belief systems towards curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Abingdon, v. 81, n. 2, p. 189-98, 2010. DOI: <<https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599666>>.

LINKER, J. M.; WOODS, A. M. "Like, we don't want to be PE teachers:" Preservice classroom teachers' beliefs about physical education and willingness to incorporate physical activity. *Physical Educator*, Champaign, v. 75, n. 1, p. 77-98, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-11-7640>>.

LODEWYK, K. R. Relations between epistemic beliefs and instructional approaches to teaching games in prospective physical educators. *Physical Educator*, Champaign, v. 72, n. 4, p. 677-700, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-14-6479>>.

METZLER, M. *Instructional models in physical education*. New York: Taylor & Francis, 2017.

MILISTETD, M.; CIAMPOLINI, V.; MENDES, M. S.; CORTELA, C. C.; NASCIMENTO, J. V. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 40, n. 3, p. 281-7, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>>.

MOSSTON, M. *Teaching physical education: From command to discovery*. Ohio: MacMillan Publishing Company, 1966.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, San Diego, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992. DOI: <<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>>.

PHILPOT, R.; SMITH, W. Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, Adelaide, v. 2, n. 1, p. 33-50, 2011. DOI: <<https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-11-7640>>.

RAMOS, V.; SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. D. S.; NASCIMENTO, J. V. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 25, n. 2, p. 231-44, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i2.22669>>.

RAMOS, V.; DOS SANTOS GRAÇA, A. B.; DO NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-71, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092008000200007>>.

SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer publishing company, 2006.

SATO, T.; HODGE, S. R.; CASEBOLT, K.; SAMALOT-RIVERA, A. Physical education teacher candidates' beliefs about instructing students with disabilities in adapted aquatics. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Champaign, v. 9, n. 3, p. 308-328, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.25035/ijare.09.03.07>>.

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

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*, London, v. 25, n. 2, p. 544-64, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1177/1356336X17752627>>.

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*, London, v. 19, n. 2, p. 149-63, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>>.

XIANG, P.; LOWY, S.; MCBRIDE, R. The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, Hanover, v. 21, n. 2, p. 145-61, 2002. DOI: <<https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.145>>.

ZIMMER, L. Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, Hull, v. 53, n. 3, p. 311-8, 2006. DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>>.

ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Leonardo Ristow (Autor Correspondente)

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

 leonardoristow@live.com

Ana Flávia Backes

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

 anafbackes@hotmail.com

Vinicius Zeilmann Brasil

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

 vzbrasil@hotmail.com

André Luiz de Oliveira Braz

 <http://orcid.org/0000-0001-8029-3058>

 braz_andre@hotmail.com

Thais Emanuelli da Silva Barros

 <http://orcid.org/0000-0002-3693-0010>

 thais_emanuellebarros@hotmail.com

Valmor Ramos

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

 valmor.ramos@udesc.br

Morgana Prá Steinbach

 <https://orcid.org/0000-0002-5118-938X>

 morganasteinbach@gmail.com