

ORIENTAÇÃO DE VALORES PEDAGÓGICOS DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

José Henrique

Doutor em Ciências da Educação (FMH/UTL); UFRRJ

Rosineide Cristina de Freitas

Graduanda em Educação Física; UFRRJ; CNPq/ PIBIC

RESUMO

As crenças, valores e teorias implícitas dos professores tomam a forma de conhecimento pessoal e têm sérias implicações para o processo ensino-aprendizagem, na medida que modelam as suas atitudes e comportamento de ensino. O objetivo desta pesquisa consistiu em caracterizar as orientações pedagógicas de 30 alunos em fase final de profissionalização no curso de licenciatura em educação física de uma IFES. Utilizou-se o questionário VOI-2 para caracterizar cinco orientações. Os graduandos relataram alta prioridade em orientações que valorizam um conjunto idiossincrático de valores sugerindo o desenvolvimento curricular pautado no equilíbrio entre diferentes concepções pedagógicas.

ABSTRACT

Teachers' beliefs, values and implicit theories are forms of personal knowledge and they have serious implications for the teaching-learning process because model its attitudes and teaching behavior. The objective of this research was characterize preservice teachers' value orientations in physical education. The questionnaire VOI-2 was used to characterize five value orientations. For the total sample, the ecological integration was the orientation with the highest frequency of preservice teachers with high priority, followed by social responsibility. This indicates the priority to idiosyncratic group of values and it reflects the balance of different pedagogic conceptions in curriculum development.

RESUMEN

Las creencias, valores y teorias implícitas de los profesores son formas de conocimiento personal y tienen implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ellos modelan sus actitudes y conductas. El objetivo de esta investigación fue identificar las orientaciones de valores de estudiantes de licenciatura en educación física. La encuesta denominada VOI-2 fue utilizada para caracterizar cinco orientaciones de valores. La mayoría absoluta de los estudiantes en formación escogieron la integración ecológica como alta prioridad, seguido por responsabilidad social. Esto indica la prioridad de un conjunto de valores, sugiriendo el equilibrio de diferentes concepciones pedagógicas para el desarrollo del currículo.

1. INTRODUÇÃO

Não é possível falar de ensino sem considerar os elementos idiossincráticos particulares aos professores e alunos, os quais subordinam a intenção e a conduta humana à natureza subjetiva e individual dos sujeitos. A dimensão idiossincrática no ensino é percebida na maneira particular como cada professor vê, sente e reage ao desempenho da tarefa educativa. A investigação que se ocupa em estudar as crenças, valores e teorias implícitas dos professores fornece explicações convincentes sobre a influência destes componentes do conhecimento pessoal sobre os julgamentos, decisões e comportamento docente.

O professor traduz e ajuíza os processos sociais decorridos em classe através de quadros de referência que se formam com base no conhecimento e experiência pessoal sobre as pessoas, eventos, e objetos, bem como suas relações intrínsecas. As crenças, teorias e valores se estabelecem como conhecimento que toma a forma de *'proposições razoavelmente explícitas sobre os objetos ou classe de objetos'* (Nisbett & Ross, 1980 apud Clark & Peterson, 1986, p.281).

Ao desempenhar a sua função o professor baseia-se em normas e princípios bem definidos que suportam a perspectiva adotada em relação ao currículo e um valor atributivo de 'bom ensino'. Na origem dessas crenças e valores, estão, para além das trocas interpessoais verificadas no espaço acadêmico e profissional, até mesmo as experiências vivenciadas nos bancos escolares enquanto aluno (Keating, Silverman & Kulinna, 2002; Placek; Dodds; Doolittle; Portman; Ratliffe; Pinkham, 1995; Doolittle, Dodds & Placek, 1993).

O esforço de sistematização didática não torna o ensino uma atividade completamente racional. O ato educativo compreende uma diversidade razoável de metas, bem como de meios para atingi-las. Muitas decisões de ensino não encontram suporte nas orientações curriculares, ou no conhecimento técnico-profissional do professor. Pelo contrário, demandam que o professor recorra ao quadro de referência pessoal para fundamentar as suas escolhas. Tais condições impelem o professor a realizar uma série de julgamentos e decisões os quais, forçosamente, acabam por mobilizar esquemas cognitivos que fogem ao padrão racional. Logo, as crenças, teorias e valores pessoais funcionam em segundo plano e agem como modeladoras do esquema (Calderhead, 1988; Clark & Peterson, 1986).

Wagner (1984, apud Calderhead, 1988, p.26-27) considera as crenças e teorias implícitas como conhecimentos proposicionais qualitativamente diferentes e carregados de afetividade. Eles tanto podem conduzir a sentenças imperativas do tipo *'tenho que fazer...'* ou *'não devo permitir que suceda...'*; quanto podem surgir envoltas em dilemas do tipo *'tenho que permitir aos alunos a oportunidade para contribuírem com a discussão, se assim desejarem'* ou *'devo dar oportunidade aos alunos de explicar seu ponto de vista'*.

Este quadro de referência dos professores é imanente ao ensino e determinante da função docente. Destarte, o ensino deriva da articulação entre princípios genuínos de ação e as crenças assumidas pelo professor (Munby, 1988). Nesse sentido, o professor assume uma posição mediadora entre o currículo e a aprendizagem do aluno.

Existe acordo na literatura que as crenças se estabelecem através de influências sociais, culturais e educacionais (Behets, 2001). Segundo Kulinna, Silverman e Keating (2000) o sistema de crenças funciona com base na intenção manifesta do professor. Associadas a essas intenções estão os valores e as metas assumidas pelo professor. Assim,

Teachers appear to act upon beliefs that they value and that are important to their teaching goals, even when it requires overcoming obstacles. If beliefs are of a lesser value to teachers and tangential to their goals, barriers can deter them from acting on their beliefs (p.207)

Não obstante o conhecimento produzido sobre o sistema de crenças e teorias do professor constitua uma mais valia sob o ponto de vista técnico, adquirem maior sentido quando considerados em função do contexto psicológico no qual tem lugar o planejamento curricular e as decisões de ensino formuladas pelo professor (Clark & Peterson, 1986). Isso tem sérias implicações no papel mediador do professor entre o currículo e a aprendizagem do aluno. As propostas curriculares deveriam ser amplas e abranger competências que possam ser desenvolvidas sob diferentes abordagens conceptuais.

De fato, a forma como os professores encaram e introjetam a realidade ao construir o significado das experiências, influenciam sobremaneira o seu comportamento.

As crenças e teorias pessoais têm raízes profundas nas experiências pregressas do indivíduo. Como já foi referido, alguns estudos têm mostrado que até mesmo as vivências mais tenras do sujeito enquanto estudante, contribuem para sedimentar constructos pessoais e acabam por influenciar a prática do ensino (Keating *et.al.*, 2002; Morgan; Bourke & Thompson, 2001; Placek *et.al.* (1995). De acordo com Doolittle *et. al.* (1993) as crenças mais remotas sobre o valor da educação física persistem como uma referência e funcionam como um obstáculo à introdução de novas concepções e teorias de ensino durante a formação profissional. Este processo de socialização é forte o suficiente para resistir às intervenções de formação profissional, principalmente se elas contradizem as crenças já sedimentadas (Rovegno, 1993 apud Morgan, Bourke & Thompson (2002); Doolittle *et.al.*, 1993).

A literatura refere, ainda, o papel das crenças e teorias pessoais no processo de 'lavagem metal' (*wash out*) que afeta os professores, dando significado ao caráter provisório da formação profissional sobre a prática regular do ensino, e sugerindo a sobreposição das crenças aos conceitos aprendidos. Isto tem sérias implicações para o ensino e aprendizagem, na medida em que tais construtos podem limitar a introspecção eclética de concepções filosóficas que orientam o desenvolvimento curricular e da disciplina.

Isso parece ficar evidente nos resultados obtidos por Morgan *et.al.*(2002) ao comparar os constructos atitudinais e crenças de professores em formação (*preservice*) e atuantes no ensino (*inservice*). Enquanto os professores em formação demonstraram acreditar mais no valor da educação física e na própria capacidade de ensino à medida que evoluíram através dos ciclos de formação profissional, os professores em serviço, apesar de continuarem a acreditar no valor da educação física para a formação dos jovens, denotaram confiar menos na sua capacidade de ensino quando comparado com a mesma fase de sua própria formação. Se, por um lado, os resultados permitiram verificar os efeitos do processo de formação operando sobre os construtos pessoais dos professorandos, por outro, denunciam que tais efeitos realmente podem ser provisórios (*ibidem*).

Doolittle *et.al.* (1993) destacam a importância de se empreender à análise, discussão, comparação e detalhamento do sistema de crenças durante a formação profissional. De fato, isto pode ser importante para fazer perdurar os efeitos formativos na prática do ensino.

Como afiança Munby (1988), '*Cambiar la práctica implica... aprender a reconocer y por tanto juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma como lo hacen.... deben llegar a ver como construyen sus propias realidades.*' (p.83)

A influência do sistema de crenças sobre o comportamento de ensino do professor tem, mais recentemente, constituído objeto de investigação no âmbito da educação física. Contudo, provavelmente por questões metodológicas, os resultados têm se mostrado contraditórios, nem sempre suportando a teoria. Kulinna *et.al.* (2000) investigaram as relações entre as crenças e o comportamento de ensino de 42 professores, consoante demonstrassem maior (n=21) e menor (n=21) orientação para o desenvolvimento da aptidão e condicionamento físico (*physical activity and fitness*) nas aulas de educação física. Hipotetizaram que os professores com maior orientação para aptidão e condicionamento físico proveriam atividades mais intensas nas aulas, alocariam mais tempo de prática em atividades características, bem como utilizariam mais o tempo em demonstrações e promoção da aptidão física nas aulas. Para tal utilizaram o sistema '*Attitudes Toward Curriculum in Physical Education*' e o '*System for Observing Fitness Instruction Time – SOFIT*' para avaliar as crenças e comportamentos de ensino dos

professores, respectivamente. A amostra foi equilibrada relativamente ao gênero dos professores e nível de ensino (primeiro e segundo segmento do ensino elementar e ensino médio). Os resultados não comprovaram a existência de relações, fato que levou os autores a conjecturarem, apoiados em outros estudos, que a ecologia da aula não foi consistente com as orientações declaradas pelos professores. As possíveis justificativas para o resultado derivam, sobretudo, das condições do contexto, nomeadamente, (a) a dimensão das classes; (b) disponibilidade de equipamentos; (c) atitude dos alunos face às atividades calistênicas e similares; (d) falta de controle no estudo sobre o conteúdo desenvolvido nas aulas; (e) falta de conhecimento do conteúdo.

Também o conceito sobre o status da disciplina no seio da comunidade escolar se reveste de fundamental importância, especialmente no que diz respeito à disciplina de educação física. A investigação conduzida por Buñuel, Moreno, Camacho, Dominguez, Larrubia, Noguera & Delgado (2004) envolveu a aplicação de questionário, complementado pelos registros efetuados em grupos de discussão. A amostra foi constituída por 415 professores randomicamente selecionados. Os resultados apontaram que quase 50% dos professores tenderam a considerar a disciplina desvalorizada nas escolas em que lecionavam. Apenas 8% discordaram totalmente desta assertiva. O fato dos professores mais experientes avaliarem mais positivamente o status da educação física na escola foi justificado por possuírem uma visão histórica da valorização desta disciplina enquanto componente curricular.

Os professores parecem convencidos de que a baixa valorização da educação física no meio escolar se deve ao fato da comunidade não perceber as bases científicas da disciplina e, por isso, associando-a puramente ao lazer. A estratégia mais comum entre os professores de educação física para encarar este problema, consiste em valorizar o conteúdo técnico-científico da disciplina, particularmente, junto aos pares ou nos conselhos escolares (Buñuel *et.al.*, 2004; Pissanos & Allison, 1996).

De fato, a escola representa um sistema complexo e provê ricas experiências, as quais contribuem para enformar o processo de estruturação das crenças, valores e teorias implícitas dos professores. Estes elementos tomam a forma de conhecimento pessoal e têm sérias implicações para o processo ensino-aprendizagem, na medida que funcionam como modeladores das atitudes e comportamento de ensino do professor.

2. OBJETIVOS

- 2.1. Caracterizar as concepções pedagógicas relatadas por graduandos do curso de licenciatura em educação física;
- 2.2. Comparar as médias caracterizadoras de graduandos do sexo masculino e feminino;
- 2.3. Verificar a existência de associações entre as cinco orientações pedagógicas identificadas no grupo de graduandos investigado.

3. METODOLOGIA

3.1. Modelo do Estudo

O estudo se caracteriza como descritivo, comparativo e relacional porque se propõe a caracterizar as orientações pedagógicas de graduandos finalistas do curso de licenciatura em educação física, comparar as orientações pedagógicas em função do sexo e analisar associações entre estas orientações, respectivamente.

3.2. Amostra

A amostra foi composta por 30 alunos, dentre os quais 12 do sexo masculino (40%), 11 do sexo feminino (36,7%) e sete (23,3%) não se identificaram. Os sujeitos

cursavam o último ano do curso de licenciatura em educação física em uma instituição federal de ensino superior.

3.3. Instrumento

Para a realização desta investigação utilizamos o questionário denominado ‘*Value orientation Inventory – versão 2 (VOI-2)*’, proposto por Ennis & Chen (1993). Este instrumento foi traduzido em seis línguas (chines, Francês, Hebreu, Holandes, Espanhol e Alemão) e tem sido adaptado por pesquisadores de vários países para diversas áreas curriculares, inclusive a educação física, sendo reportado alto grau de consistência e validade. O VOI-2 é um instrumento multidimensional que avalia as concepções dos professores de educação física em cinco dimensões: (a) maestria do conteúdo (*disciplinary mastery*); (b) processo de aprendizagem (*learning process*); (c) realização pessoal (*self-actualization*); (d) responsabilidade social (*social responsibility*) e (e) integração ecológica (*ecological intragratiion*). É composto de 90 questões com opções de respostas seriadas em escala de avaliação, sendo 18 referentes a cada uma das cinco dimensões propostas. Através de uma matriz de pontuação, o VOI-2 permite caracterizar as concepções dos professores em três níveis (alto, médio e baixo em cada dimensão), conforme o auto-relato no questionário.

A validação do VOI-2 compreendeu: (a) após a tradução, a avaliação por um especialista em língua inglesa para análise e validação semântica das questões; (b) durante a preparação do instrumento, a adaptação da versão preliminar e avaliação através aplicação em piloto.

3.4. Coleta de Dados

O questionário contém 18 conjuntos de cinco questões (cada uma representando uma concepção em todos os conjuntos) e os professores registraram de 5 a 1 por ordem de importância, sendo 5 para a mais importante até 1 para a menos importante. Posteriormente, a pontuação registrada em cada conjunto foi somada consonante as respectivas orientações representativas. O cômputo final de cada concepção e analisado através de uma matriz de pontuação, determinando níveis de prioridade alta, média e baixa em cada uma das orientações de valores. Os dados foram catalogados em planilhas estatísticas para efeito de análise.

3.5. Tratamento Estatístico e Análise de Dados

As orientações dos professores são expressas através de dados quantitativos tendo sido tratados mediante a estatística descritiva, comportando medidas de frequência absoluta e relativa, tendência central, dispersão. A comparação entre os grupos masculino e feminino foi realizada através da comparação de médias com recurso ao teste t de student. A análise da relação entre as orientações foi realizada através de correlação bivariada relativamente aos escores obtidos nas cinco orientações.

4. RESULTADOS

Como já foi referido, o resultado em cada orientação avaliada pelo instrumento classifica os níveis de aderência alta, neutra e baixa dos professorandos aos procedimentos caracterizadores de cada orientação.

A orientação para o ‘domínio do conteúdo’ envolve uma concepção de ensino focado no domínio objeto de ensino relacionado às habilidades motoras fundamentais, aptidão física e esportes. De acordo com os resultados nenhum professorando apresentou alta orientação para esta concepção. A grande maioria dos professorandos (n=22; 73,3%)

apresentou baixa orientação nesta concepção enquanto aproximadamente um quarto da amostra (n=8; 26,7%) denota neutralidade.

A orientação para o ‘processo de aprendizagem’ concebe o processo ensino-aprendizagem como meio para o aluno aprender-a-aprender, visando conscientizá-los sobre os princípios que conduzam ao aprendizado permanente. Apenas um professorando (3,3%) apresentou escore classificado como alto nesta concepção, sendo predominante na amostra a orientação neutra (n=20; 66,7%), seguida da baixa (n=9; 30%).

Na orientação para a ‘realização pessoal’ prepondera o desenvolvimento do ensino voltado para as necessidades e interesses dos alunos buscando o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a manutenção de auto-conceito positivo. Os registros dos professorandos apontam para a predominância de orientação neutra (n=17; 56,7%) e, em menor escala, alta (n=6; 20%) e baixa (n=7; 23,3%). A ‘responsabilidade pessoal’ se apresenta como uma concepção comprometida em conscientizar os alunos para a importância do desenvolvimento de relações interpessoais positivas vinculando as necessidades pessoais às necessidades da sociedade. Não houve entre os resultados baixa orientação nesta concepção. A maioria absoluta dos professorandos apresenta alta orientação (n=16; 53,3%), enquanto outra parcela (n=14; 46,7%) expressaram orientação neutra nesta concepção.

A orientação para a ‘integração ecológica’ concebe o desenvolvimento do currículo contrabalançando a importância atribuída ao objeto de ensino, as necessidades do aluno, o contexto educacional e social. O auto-relato dos professorandos indica que a quase totalidade da amostra (n=28; 93,3%) apresenta alta orientação nesta concepção enquanto apenas dois professorandos (6,7%) apresentam orientação neutra.

A comparação de médias caracterizadoras dos professorandos de ambos os sexos nas cinco concepções não indicam diferenças significativas entre os grupos, muito embora se verifique prioridade mais elevada em ‘maestria do conteúdo’ para grupo masculino, e em ‘responsabilidade social’ para o grupo feminino.

Coerente com as perspectivas determinantes de cada uma das orientações a que o instrumento se propõe a mensurar e descritas anteriormente, embora não se mostre significativa, verifica-se a associação direta (ou positiva) entre as orientações ‘maestria do conteúdo’ e ‘processo de aprendizagem’ ($r=0.24$; $P=0.20$). Entretanto, se verifica a associação inversa (ou negativa) das orientações ‘maestria de conteúdo’ e ‘processo de aprendizagem’ com ‘realização social’ ($r = -0.60$ e -0.58 ; $P = 0.001$, respectivamente); ‘responsabilidade social’ ($r = -0.56$; $P=0.001$ e $r = -0.27$; $P=0.15$, respectivamente), e ‘integração ecológica’ ($r = -0.55$; $P=0.001$ e $r = -0.33$; $P=0.07$, respectivamente). A coerência se deve ao fato de, por um lado, a ‘maestria de conteúdo’ estar mais próxima de princípios tradicionais de ensino, a ‘processo de aprendizagem’ encontra-se a “meio termo”, enquanto as orientações ‘realização pessoal’, ‘responsabilidade social’ e ‘integração ecológica’ denotam vínculos mais estreitos com as perspectivas críticas, progressistas e construtivistas. A análise da correlação entre as variáveis indica para uma polarização entre estas tendências, principalmente entre ‘maestria de conteúdo’ e as últimas três referidas, em que se verificam valores de r mais elevados e significativos para $P < 0.001$.

5. CONCLUSÕES

As discussões sobre a formação profissional em educação física e as concepções pedagógicas que orientam as práticas dos professores na escola há algum tempo tem merecido distinta atenção e, por isso, tem sido objeto de análises sob diferentes

perspectivas epistemológicas em textos científicos publicados nos principais periódicos da área.

São comuns as discussões sobre a estrutura curricular dos cursos de formação, a dinâmica de desenvolvimento curricular e a orientação filosófica que permeia a formação do profissional de educação física para atuação na escola (Betti & Luziani, 2002; Caparroz & Bracht, 2007; Silva, Oliveira, Lara & Rinaldi, 2007). Questionamentos sobre a natureza dos conteúdos desenvolvidos na educação física escolar, a perspectiva didático-pedagógica de seu desenvolvimento e a avaliação do desempenho estão intimamente associadas às concepções pedagógicas dos professores, i.e., aquilo que acreditam que deve ser a educação física escolar.

Os resultados apresentados nesta pesquisa são alvissareiros, mas também, contraditoriamente, nos levam a refletir sobre a sua real efetividade, i.e., a operacionalização da intenção no plano prático. Por um lado, estes resultados indicam, ao menos ao nível da intenção, para os efeitos positivos da formação comprometida com uma prática renovadora, pois segundo Behets & Vergauwen (2004) a alta prioridade conferida à ‘integração ecológica’ indicia a abordagem pedagógica que busca harmonizar o trato do objeto de ensino, as necessidades pessoais dos alunos, o contexto educacional e a dimensão social do processo ensino aprendizagem, enquanto a prioridade à ‘responsabilidade social’ prenuncia o ensino focado na valorização de relações interpessoais positivas no cotidiano escolar vinculando as necessidades pessoais dos alunos às necessidades da sociedade (à realidade social). Em princípio isso se contrapõe a uma concepção tradicional de ensino em que prevalece a exclusiva valorização do conteúdo enquanto fim em si mesmo.

Por outro lado, duas questões conceituais contrapõem a visão anterior e se tornam aflitivas. Primeiramente, como a literatura deixa evidente (Morgan *et.al.*, 2002), estas orientações podem esmaecer com o tempo e ceder espaço às crenças formuladas com base no processo de socialização experimentado na escolarização básica. Segundo, não está claro em que medida estas intenções manifestadas pelos professorandos são coerentes com as ferramentas e experiências desenvolvidas na formação profissional, de modo a permitir a sua operacionalização no contexto escolar. A conjunção destes fatores, somada à adversidade que representa o contexto educativo para o profissional iniciante, pode neutralizar o sentimento de eficácia do professor e comprometer o desenvolvimento de uma prática compatível com as orientações filosóficas apreendidas durante a formação profissional.

Uma confirmação do efeito da socialização na escolarização básica sobre os valores dos professorandos parece ficar evidente quando comparamos as orientações de valores em função do sexo. Embora a comparação não afiance diferenças significativas, o fato de o grupo masculino priorizar em maior grau o ‘domínio de conteúdo’ pode ser reflexo de experiências bem sucedidas em atividades (esportivas e competitivas) que se convencionou estereotipadas para eles, o que lhes conferiria um sentimento de eficácia elevado e a possibilidade de ação correlata em contextos similares. Relativamente à prioridade conferida pelo grupo feminino à ‘responsabilidade social’, é coerente com os resultados encontrados em Gonçalves (1998) onde as alunas do ensino básico se caracterizaram por valorizar prioritariamente a convivência e a dimensão sócio-afetiva proporcionada nas aulas.

O VOI-2 demonstrou ser um bom filtro para identificar os valores pedagógicos a que se propõe. A matriz de correlação deste estudo é similar aos verificados em estudos de Ennis & Chen (1995) e Behets & Vergauwen (2004), em que ‘maestria do conteúdo’ se correlaciona positivamente com ‘processo de aprendizagem’ e estas duas orientações de valores se correlacionam negativamente com ‘realização pessoal’, ‘responsabilidade social’ e ‘integração ecológica’. Isto significa um indício de sua aplicação a nossa

realidade, bem como poderá servir de modelo para adaptação às abordagens filosóficas em discussão em nosso País.

REFERÊNCIAS

- Behets, D. (2001). Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 144-154.
- Behets, D.; Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 75(2), 156-159.
- Buñuel, P. S.-L.; Moreno, I. M.; Camacho, Á. S.; Domínguez, R. V.; Larrubia, J. F. C.; Noguera, M. Á. D.; Delgado, M. G. (2004). Estatus de la Educación Física desde el punto de vista de la opinión de su profesorado. *EF Deporte Revista Digital*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd72/estatus.htm>, em maio de 2004.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 21-38). Alcoy-España: Editorial Marfil.
- Caparroz, F.E.; Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.
- Clark, C. M.; Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Doolittle, S. A.; Dodds, P.; Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Ennis, C.D.; Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1), 436-446.
- Ennis, C. D.; Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.
- Januário, C. A. S. S. (1992). *O Pensamento do Professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Keating, X. D.; Silverman, S.; Kulinna, P. H. (2002). Preservice physical education teacher attitudes toward fitness test and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 193-207.
- Kulinna, P. H.; Silverman, S.; Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206-221.
- Morgan, P.; Bourke, S.; Thompson, K. (2001). *The influence of personal school physical education experiences on non-specialist teachers' attitudes and beliefs about physical education*. Paper presented at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Fremantle.
- Morgan, P.; Bourke, S.; Thompson, K. (2002). *Physical educators' perceptions about physical education: an analysis of the prospective and practising teacher*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y práctica profesionales (A. M. Geldhoff & J. M. L.-A. Gonzales & L. M. V. Angulo, Trans.). In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Onofre M (2003). Modelos de investigação sobre o ensino da Educação Física: da antinomia à coexistência. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 63-72.
- Placek, J. H.; Dodds, P.; Doolittle, S. A.; Portman, P. A.; Ratliffe, T. A.; Pinkham, K. M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 246-261.

- Pissanos, B. W.; Allison, P. C. (1996). Continued professional learning: a topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 2-19.
- Silva, R.B.; Oliveira, A.A.B.; Lara, L.M.; Rinaldi, I.P.B. (2007). A educação física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 69-83.
- Sparkes A (1991). Toward understanding, dialogue, and polyvocality in the research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 103-133.

José Henrique dos Santos

E-mail: henriquejoe@hotmail.com

Endereço: Av. Min. Fernando Costa, 416; Boa Esperança – Seropédica – RJ – 23890-000

Rosineide Cristina de Freitas

Endereço: UFRRJ/Instituto de Educação; Rod. BR 465, s/nº; Seropédica – RJ 23890-000

E-mail: roedufurral@yahoo.com.br