

A supervisão das práticas dos estudantes pelos professores de Educação Física

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a supervisão das práticas dos estudantes pelos professores nas aulas de Educação Física. Quatro professores participaram deste estudo qualitativo, do tipo pesquisa-intervenção. O método da autoconfrontação simples e cruzada, oriundo da Clínica da Atividade foi utilizado para analisar a supervisão das práticas. Os professores assistiram aos vídeos de suas aulas e dialogaram sobre as diferentes maneiras de agir durante a atividade de supervisão. Cinco episódios de ensino foram descritos e analisados. Identificou-se diferentes tipos de supervisão das práticas dos alunos: observação silenciosa; intervenções por *flash*, por parada e por rastreamento. A análise promoveu a tomada de consciência das práticas de supervisão, bem como a visualização de outras maneiras de supervisionar o trabalho dos alunos, o que pode contribuir com a expansão do poder de agir dos docentes em situações de ensino futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Educação física; Professores; Supervisão das práticas

Marcos Godoi

Doutor em Ciências da Educação pela
Universidade de Montreal
Escola Municipal Madre Marta Cerutti
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso – IFMT,
Departamento de Base de Área Comum
(DABC)

Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

marcos.godoi@cba.ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9238-4704>

Cecilia Borges

Doutora em Educação pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro
Universidade de Montreal, Departamento de
Psicopedagogia e Andragogia, Montreal,
Canadá

cecilia.borges@umontreal.ca

 <https://orcid.org/0000-0001-8198-9743>

Supervision of students' practices by Physical Education teachers

ABSTRACT

This research aimed to describe and analyze the supervision of students' practices by teachers in Physical Education classes. Four teachers participated in this qualitative research-intervention study. The method of simple and cross self-confrontation from the Activity Clinic was used to analyze the supervision of the practices. The teachers watched the videos of their classes and talked about the different ways of acting during the supervision activity. Five episodes of teaching were described and analyzed. Different types of supervision of students' practices were identified: silent observation, flash, stop and tracking interventions. The analysis promoted awareness of supervisory practices as well as the visualization of other ways of supervising students' work, which may contribute to the expansion of teachers' power to act in future teaching situations.

KEYWORDS: Teaching; Physical education; Teachers; Supervision of practices

La supervisión de las prácticas de los estudiantes por los profesores de Educación Física

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo describir y analizar la supervisión de las prácticas de los estudiantes por parte de los maestros en las clases de educación física. Cuatro maestros participaron en este estudio cualitativo de investigación-intervención. El método de confrontación simple y cruzada derivado de la Clínica de Actividad fue utilizado para analizar la supervisión de las prácticas. Los maestros vieron los videos de sus clases y hablaron sobre las diferentes formas de actuar durante la actividad de supervisión. Cinco episodios de enseñanza fueron descritos y analizados. Se identificaron diferentes tipos de supervisión de las prácticas de los estudiantes: observación silenciosa e intervenciones realizadas por *flash*, parada y rastreo. El análisis promovió la conciencia de las prácticas de supervisión, así como la visualización de otras formas de supervisar el trabajo de los estudiantes, lo que puede contribuir a la expansión del poder de acción de los maestros para actuar en futuras situaciones de enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza; Educación física; Profesores; Supervisión de las prácticas

INTRODUÇÃO

A atividade de supervisionar e corrigir o trabalho dos alunos durante as aulas de Educação Física é de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem e uma dimensão incontornável da intervenção educativa (GAL-PETITFAUX, 2011; CIZERON; GAL-PETITFAUX, 2009; DESBIENS et al., 2006; HASTIE; SAUNDERS, 1990). Uma vez explicada a atividade para os alunos e que estes se colocam em ação, além de observá-los, o professor os acompanha, pilota, guia de maneira ativa, a fim de assegurar o processo de aprendizagem. Segundo Siedentop (1994), os professores de Educação Física consagram em torno de 20% à 45% do tempo do ensino a supervisão e a correção dos alunos.

A supervisão das práticas dos alunos, como um dos componentes da gestão da aula ou *classroom management*, recebe várias denominações na literatura científica, tais como: supervisão ativa (DESBIENS et al., 2006; SIEDENTOP, 1994; NAULT, 1998; VAN DER MARS et al., 1994), supervisão pedagógica (DESBIENS; BORGES; SPALLANZANI, 2009), retroações e *feedback* (SIEDENTOP, 1994) ensino ativo e monitoramento (HASTIE; SAUNDERS, 1990). De acordo com Nault (1998), a supervisão consiste em identificar o comportamento dos alunos e em decodificar suas significações. Isto está relacionado com a atenção do professor, ou mais precisamente, com a capacidade de distribuí-la, focalizando diversas ações ao mesmo tempo ou visando um aluno ou um grupo de alunos em particular. Em consequência, o docente pode ser levado a intervir de forma coletiva ou individual para corrigir os alunos, regular as aprendizagens dos mesmos, trazê-los à ordem, prevenir comportamentos impróprios e com isso diminuir o uso de reprimendas.

Siedentop (1994) destaca que a supervisão ativa busca estabelecer e manter um sistema de responsabilização dos alunos em relação à sua boa conduta, seu engajamento nas tarefas e seu grau de realização dos objetivos da aula. Ela é considerada eficaz quando o professor consegue manter os alunos engajados no seu trabalho, com interesse e entusiasmo durante as atividades. A supervisão ativa se apoia então sob um sistema de avaliação informal e faz apelo a um conjunto de ações de pilotagem e de supervisão das atividades.

Os estudos que se interessam pela supervisão do ensino colocaram em evidência comportamentos-tipos do professor como: a observação ativa (SIEDENTOP, 1994); os *feedbacks* ou retroações verbais e não verbais (NAULT, 1998; DESBIENS, 2002); o posicionamento estratégico (HASTIE; SAUNDERS, 1990); ou ainda os questionamentos, o reforço, a assistência manual ou toque amigável, as críticas construtivas, o *scaffolding* ou *étayage* (DESBIENS, 2002). *Scaffolding* (em inglês) ou *étayage* (em francês) é um conceito pós-vygostkyano introduzido por

Brunner (1990) e está relacionado com as explicações, com o suporte ou o acompanhamento que o professor faz ao aluno na realização de uma tarefa durante o processo de aprendizagem.

Além disso, a supervisão ativa pode ser realizada através de observação silenciosa; intervenção por flash: dar um conselho breve no meio da ação; intervenção por rastreamento ou acompanhamento: corrigir seguindo de perto; e intervenção por parada: parar a atividade para dar um conselho, seja para um aluno individualmente ou para o grupo todo (GAL-PETITFAUX, 2011; 2005; GAL-PETITFAUX; VORS; CIZERON, 2011).

A supervisão é considerada uma ação complexa, pois o professor necessita: ser vigilante diante dos eventos, ser capaz de perceber rapidamente diferentes comportamentos individuais e coletivos dos alunos e de interpretá-los em relação à motricidade, à motivação, à atenção e à implicação dos estudantes. E ainda, precisa saber monitorar ou acompanhar diferentes ações ao mesmo tempo (superposição e simultaneidade), ou seja, supervisionar mais de uma atividade por vez, por exemplo, corrigir um aluno individualmente, mas continuar atento em relação ao conjunto da turma (KOUNIN, 1970).

Um outro aspecto da supervisão diz respeito aos deslocamentos do professor, pois é importante deslocar-se de um espaço do ginásio para outro para significar a sua presença para os alunos e influenciar seus comportamentos, uma vez que a proximidade física do professor diminui os comportamentos perturbadores e aumenta o engajamento dos alunos nas aulas (HASTIE; SAUNDERS, 1990; DESBIENS, 2012).

Durante a supervisão das práticas dos alunos, além de utilizar a expressão verbal, os professores também utilizam o silêncio, os sons (o apito, bater palmas, estalar dedos etc.), os gestos e a linguagem corporal, que têm uma função de economia de tempo e de energia (TROTIER, 2012). Nault (1998) acrescenta a importância do contato visual, do sorriso e do toque amigável neste momento de monitoramento do trabalho dos alunos. Um contato que visa o estabelecimento de empatia e de confiança.

Contudo, ainda que as pesquisas tenham identificado formas mais eficazes que outras para supervisionar os alunos, cada professor desenvolve o seu próprio estilo de supervisão, o qual é influenciado pelas exigências do contexto de ensino e dos próprios alunos. Disso vem o interesse em questionar os próprios docentes sobre suas práticas de supervisão. Todavia, mais que buscar regularidades nas ações docentes, é importante também identificar as singularidades e as razões que se encontram na base de suas decisões; algumas definidas no ato de ensino e em função de exigências diversas.

Com base nestas considerações, e tomando em conta a prática concreta de quatro professores de Educação Física, nos interrogamos sobre como esses professores realizam a

supervisão das práticas nas suas turmas de alunos do Ensino Fundamental. Vale dizer que, contrariamente as abordagens prescritivas inspiradas nas investigações sobre a eficácia docente (BORGES, 2004; BORGES; TARDIF, 2001), só recentemente passaram a privilegiar a análise do trabalho do professor no contexto real da sala de aula e sobretudo as interpretações e os significados que o professor atribui as suas ações e decisões (GAL-PETITFAUX, 2013; 2011; 2005). Este estudo se alinha a essa última perspectiva, seu objetivo é analisar a atividade de supervisão das práticas, descrever como os professores realizam esta supervisão, identificar que tipo de intervenção fazem e suas razões de agir neste momento da aula.

Se na literatura científica no Brasil, alguns pesquisadores têm evidenciado o desinvestimento profissional dos professores de Educação Física e o comportamento de professores chamados de “rola bola”, que não intervém junto aos seus alunos, ou o faz, mas muito pouco, faz-se mister nos debruçarmos também sobre as práticas dos professores que não abandonaram a função e o papel social de professores, mas que resistem atuando, intervindo e ensinando, apesar das dificuldades da profissão docente.

MÉTODOS

Tipo de pesquisa e quadro teórico-metodológico

Este estudo qualitativo e compreensivo, caracteriza-se também por ser uma pesquisa-intervenção, no sentido de Clot (2010), de que a experiência profissional não deve ser apenas compreendida, mas transformada. Agir, e sobretudo ampliar o poder de ação é servir-se da sua experiência para viver outras experiências.

Mais precisamente, nosso quadro teórico-metodológico baseia-se na Clínica da Atividade (CLOT, 2010), que tem forte influência da teoria histórico-cultural e se apoia nos princípios de desenvolvimento vygotskiano e de dialogismo bakhtiniano. Isto é coerente com a nossa postura epistemológica que valoriza os saberes dos docentes oriundos de suas próprias práticas (ou seja, o que eles sabem e expressam sobre o seu trabalho) e, também, a linguagem como forma de expressão do raciocínio docente, em uma perspectiva dialógica.

Nessa perspectiva, a análise do trabalho e da atividade funciona como “um instrumento do desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para se viver outras vidas” (CLOT, 2010, p.223) e considera-se que as transformações no trabalho só são duráveis quando realizadas pelos próprios trabalhadores.

Participantes do estudo

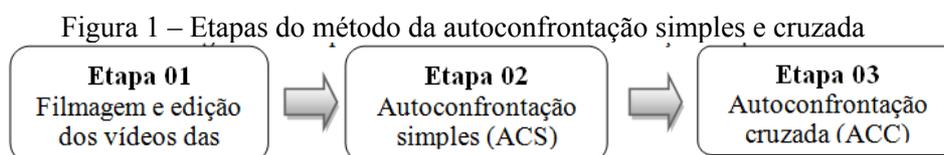
Os participantes deste estudo foram quatro professores de Educação Física do Ensino Fundamental que atuam em escolas com diferentes tipologias (pequena, média e grande), de uma rede pública de ensino, de uma capital de um estado brasileiro. Os critérios de seleção dos participantes foram o interesse em analisar a própria prática, ensinarem o mesmo nível de ensino e atuarem em escolas de diferentes regiões da cidade. Duas professoras eram iniciantes nas escolas (P1 e P2) e uma professora (P3) e um professor (P4) eram experientes. Porém, não se intenciona comparar as práticas de professores iniciantes e experientes.

O estudo centrou-se nas turmas do 4º (da P1 e da P2) e do 6º ano (da P3 e do P4). Esta pesquisa teve a autorização do comitê de ética da universidade sob o número 15-046-D, sendo que os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os pais ou responsáveis pelas crianças, implicadas indiretamente, assinaram o consentimento permitindo a observação e filmagem das aulas.

Procedimentos de pesquisa

Nosso estudo utilizou o método da autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvido pela Clínica da Atividade, que toma como referência a atividade do trabalhador em seu contexto de trabalho. Para isso, foi realizada a filmagem da atividade de ensino nas aulas de Educação Física durante dois meses, totalizando 44 horas de filmagem. Após, fez-se a edição dos vídeos dessas aulas (média de 17,6 minutos) com as cenas consideradas mais importantes dos diferentes momentos das aulas. O conjunto da filmagem e edição dos vídeos das aulas constituiu a etapa 1 do método.

Depois, estes vídeos foram utilizados nas entrevistas de autoconfrontação simples e cruzada (etapas 2 e 3 do método), nas quais os sujeitos, no caso, os professores, foram confrontados com a sua atividade, ou seja, ele foram convidados a visualizar e a comentar o vídeo de sua atividade de trabalho. Durante a autoconfrontação, o pesquisador guia o participante, fazendo perguntas, relances, pedindo esclarecimentos e aprofundando a análise conjuntamente com os participantes, em um processo dialógico, de interpretação e de significação da atividade docente.



Fonte: Os autores

Especificamente, na autoconfrontação simples (ACS) o participante se confronta com sua imagem filmada numa sequência de atividade e faz comentários na presença do pesquisador. Na autoconfrontação cruzada (ACC), cada um dos participantes é confrontado com a imagem da sua sequência de atividade filmada na presença de outro(s) participante(s), momento em que é realizada a análise das situações de trabalho, com a mediação do pesquisador (GODOI; BENITES; BORGES, 2019; CLOT, 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Segundo Clot (2010), na ACC, o desenvolvimento discursivo faz alternar o discurso genérico (busca de novos referenciais) e discursos nitidamente polêmicos em que se torna explícita a crítica das posições verbalizadas pelo outro. Alguns enunciados tendem a reiterar-se por si mesmos em ambos interlocutores, em outros ocorrem rupturas ou mudanças de temas que restauram as condições de instabilidade propícias ao desenvolvimento.

Organização e análise dos dados

Todas as entrevistas de ACS e de ACC foram filmadas e transcritas. As informações coletadas foram organizadas em episódios de ensino. Quanto aos comentários dos professores na ACC, estes receberam números de acordo com seu turno de fala, o que facilitou a identificação das intervenções de cada participante durante as entrevistas de autoconfrontação.

Em seguida, foi realizada a análise temática sequenciada (PAILLÉ; MUCHIELLI, 2012) do *corpus* de dados coletados (transcrições das entrevistas de autoconfrontação), sendo que foram identificadas categorias pré-existentes, oriundas de nosso quadro teórico e também categorias emergentes, que surgiram do próprio material. Na análise dos episódios estas categorias estarão em *itálico*.

Neste artigo, serão apresentados cinco episódios de ensino típicos de supervisão ativa das práticas dos alunos. Porém, não se pretende esgotar a descrição destes durante a fase de supervisão evidenciada no vídeo, mas somente os momentos significativos e objetos de discussão com os participantes durante as entrevistas de autoconfrontação. Cabe notar ainda, que os dois primeiros episódios foram discutidos nas sessões de ACC por se tratar de um conteúdo abordado por todos os professores participantes (os jogos) durante o período da pesquisa, os demais episódios foram comentados e analisados apenas nas ACS, pois os outros professores não abordaram os conteúdos de dança e esportes durante a coleta de dados. Isso porque na ACC as situações de trabalho analisadas devem ser mais próximas umas das outras.

Cada episódio será apresentado através de quadros com a descrição do que aconteceu nas situações de supervisão da prática (ações e diálogos em aula) e os comentários dos professores durante as entrevistas de autoconfrontação. Em seguida, será desenvolvida a análise em dois níveis: identificando o tipo de supervisão de prática dos alunos que foi desenvolvida por cada professor, especialmente: observação silenciosa, intervenção por parada, intervenção por *flash* ou intervenção por rastreamento (GAL-PETITFAUX, 2011; 2005); e esclarecendo principalmente a razão de agir dos professores, ou seja, os motivos que justificam sua ação. Ou seja, o participante coloca em dialeto sua atividade, fazendo a tradução desta para o pesquisador ou para o outro participante do método (CLOT, 2010). Nos casos dos comentários dos outros professores durante a ACC, vamos analisar sobretudo as comparações das maneiras de agir numa situação similar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados são parte de uma pesquisa de doutorado que analisou as atividades de planejamento e de ensino de quatro professores de Educação Física. Neste texto, buscou-se aprofundar e afinar um pouco mais a análise, no que tange a supervisão das práticas dos alunos pelos docentes, colocando em evidência tanto o que se passa em aula, quanto os seus significados para os professores e os motivos ou as razões de agir durante a supervisão.

Episódio de ensino 1 – Mudança da regra do jogo no curso da ação

Na aula 5 da P1, ela abordou jogos de ataque e defesa. Uma das práticas desenvolvidas foi realizada em duplas, de mãos dadas e com balões amarrados nos tornozelos dos alunos. O objetivo era que as duplas defendessem os seus balões e estourassem os balões das outras duplas. Depois da explicação, a P1 dá o sinal de início da atividade (apita) e o jogo começa.

Quadro 1 – Episódio de ensino da P1

Aula 5: jogos de ataque e defesa. Turma: 4º ano (20 alunos). Supervisão da prática.	
Episódio em aula	Autoconfrontação simples (ACS)
Durante a supervisão desta prática, a P1 circula entre os alunos no espaço de jogo e comenta o que observa: Não pode soltar a mão! Não pode soltar a mão! Onde é que está? [risos]. Cadê a Maria? Vai Maria! Depois de um tempo ela apita e diz: Pode soltar a mão! Pode soltar a mão, corre! Pode! Vai estourar o balão do outro que ainda tem!	13 P1: Na segunda atividade eles começaram a soltar muito a mão. Eu percebi que os alunos que estavam em duplas estavam sendo prejudicados e daí eu mudei. (...), se todo mundo já tinha desrespeitado não tinha sentido continuar, ia prejudicar alguns alunos.

Fonte: Construção própria

No curso da prática, a P1 supervisiona através de intervenções e instruções curtas de tipo “flash” sem parar os alunos, e também por “rastreamento” (GAL-PETITFAUX, 2011), pois ela caminhava no espaço de jogo para guardar um controle visual do que se passava. Em um determinado momento ela decide mudar a regra do jogo. Na ACS ela explica sua razão de agir: alguns alunos quebraram a regra de não soltar as mãos e isto prejudicava os que estavam de mãos dadas.

Na ACC os professores dialogam sobre este episódio:

45 P4: (...), você utiliza várias vezes esta atividade ou foi a primeira vez que você fez com eles este ano?

46 P1: Este ano foi a primeira vez (...).

47 P4: Porque assim, apesar de você ter explicado muito bem, como é a primeira vez que [a atividade] foi aplicada, eles ficaram eufóricos! (...), eles prestaram atenção na sua explicação, mas na atividade eles ficaram eufóricos (risos), eu acho que é normal, eles são crianças! (...)

56 Pesquisador: Numa situação similar, o que vocês fazem?

57 P4: (...), eu talvez faria a mesma coisa ou eu uso o apito: “Parou, parou!” E tento explicar novamente, pergunto: “Vocês não entenderam? Vamos novamente! Só pode de mãos dadas! Se soltar a mão não vai valer estourar!”

58 P3: Eu deixo a coisa acontecer porque se eu fico parando várias vezes (...). Teve uma aula minha que aconteceu, acho que no jogo de rouba bandeira e aí sentamos [no final da aula] e eu perguntei: “E aí gente, como é que foi? Precisamos mudar alguma coisa? Vamos colocar novas regras? Qual é a primeira regra?” (...).

No turno de fala 46 a P1 diz que era a primeira vez que fazia esta prática, ou seja, se tratava de uma novidade para os alunos, o que constitui um indicador temporal do trabalho docente. Em 47, o P4 faz uma apreciação “muito bem” para a explicação da prática e estima que os alunos estivessem atentos à explicação, mas não à prática, porque eles estavam eufóricos por ser a primeira vez que a realizavam.

Na comparação das maneiras de agir, o P4 talvez faria o mesmo que a P1 ou parava para explicar as regras novamente e recomeçava a prática, o que caracteriza uma intervenção por parada. Por sua vez, a P3 verbaliza que prefere deixar a prática fluir e discutir os acontecimentos que ocorreram no final da aula, ficando implícito que ela realizaria a observação silenciosa para discutir os acontecimentos que ocorrem na prática, no balanço final da aula.

Outro aspecto importante, embora não tenha entrado em debate pelos professores, diz respeito ao nível de complexidade da tarefa proposta. Este jogo de ataque e defesa, assim como o jogo de roubar o rabo do cavalo, tem várias formas de ser realizado: um contra um, uma equipe contra outra equipe com cores diferentes ou ainda cada um por si. A escolha da P1 foi realizar o jogo em duplas, cada uma competindo contra as outras e com os alunos de mão dadas. Nesse sentido, ao mesmo tempo que uma dupla atacava a outra, poderia ser surpreendida por duplas que

vinham de todos os lados, não apenas pela frente. Soma-se ainda que os alunos não deveriam soltar as mãos.

Diante da dificuldade dos alunos na execução da prática, rapidamente a P1 ajustou a tarefa ao que acontecia no momento, encontrando uma saída – dentre outras possíveis – para o impasse da quebra da regra. Talvez, fazer esta tarefa em duplas de mãos dadas dificulte muito para os alunos, pois são diversas dificuldades que se acumulam. Outra possibilidade seria realizar uma progressão da tarefa para torná-la mais fácil para os alunos: primeiro um contra um; depois duplas contra duplas; depois uma equipe contra outra; por último, cada um por si. No caso de fazer este jogo, mas um contra um, assemelha-se mais aos princípios de ataque e defesa contido nas lutas.

Episódio de ensino 2: a parada para reflexão e mudança na regra do jogo

Na aula 6 da P2 ela abordou os jogos e brincadeiras, através de pega-pega e variações, futebol de duplas e do jogo de pique-bandeira.

Quadro 2 – Episódio de ensino da P2

Aula 6: jogos de pega-pega. Turma: 4º ano (13 alunos). Supervisão da prática.	
Episódio em aula	Autoconfrontação simples (ACS)
Durante a prática do pegador de corrente, os pegadores estavam com dificuldade para pegar outros colegas sem soltar as mãos. Num momento da supervisão desta prática a P2 para o jogo e diz: Vocês precisam de uma estratégia? Quem corre mais rápido? Um aluno responde: É o L. [aluno]! Ao que P2 responde: Ok, mas quem corre mais deve ficar no meio ou na ponta? O (mesmo) aluno responde: No meio! A P2 questiona novamente os alunos: Quem está no meio corre mais? Um outro aluno responde: Quem está na ponta! A P2 continua o diálogo com os alunos: Quem está na ponta corre mais! Então vocês vão deixar ela na ponta se vocês correm mais? O aluno respondendo a professora diz para seus colegas: Não! Vai lá!	9 P2: Eu gosto dessa questão de colocar eles para pensar! [risos] Estimula bastante! Tem que ter estratégia! Porque senão eles vão correr, vão soltar as mãos e essa não é uma brincadeira só por brincar! 12 Pesq.: O jogo começou de uma maneira e você foi fazendo mudanças. 13 P2: É, eu vou tirando algumas coisas e acrescentando outras, o que funciona, o que não funciona. Senão a aula fica cansativa e chata. Vê que a motivação deles está acabando eu falo: “Vamos fazer uma variação!” Daí eles empolgam né? (...).

Fonte: Construção própria

Neste episódio, a P2 faz uma supervisão através de uma intervenção por parada para discutir com os alunos qual seria a melhor estratégia de jogo. No turno de fala 9 da ACS, a P2 faz uma apreciação em relação às suas intervenções: ela gosta de fazer seus alunos refletirem e considera que isto os estimula bastante. No turno de fala 13, ela explica sua razão de agir quanto as mudanças das regras que ela realiza: melhorar o jogo e aumentar a motivação dos alunos, garantindo que todos participem.

No momento da ACC os outros professores comentaram:

8 P3: (...), mas tem uma coisa que a P2 fez que eu não faria, que é parar para falar: “Quem corre mais? Quem está na ponta ou no meio?” Eu achei legal isto, é uma forma diferente, mas eu não faço assim. Eu gosto que eles queimem neurônio! Eles vão arrumando estratégias sem a gente falar! (...).

9 P4: (...). Eu geralmente uso o apito, quebrou [a corrente] eu apito, eles já sabem também que não pode pegar mais. Só que eu chamo os alunos, próximo do que a P2 fez, e eu falo para eles: “Se você amarrar dois cavalos, e colocar uma moita de capim ali e outra ali, se quiser comer ali e comer ali, vai morrer de fome! Então vocês têm que ter uma estratégia (...)!” (...).

10 P1: Eu também, eu falo: “Tem que criar estratégia!” A P2 contou a estratégia para os alunos. Eu falo: “Vocês precisam ter uma meta, tem que criar uma estratégia!” E aí eles que vão se virar para criar estratégia!

O tema deste diálogo é sobre oferecer ou não pistas para os alunos sobre as estratégias de jogo. Todos os professores comparam suas maneiras de agir. A P3 e a P1 preferem que seus alunos encontrem a solução para os problemas sozinhos, sem dar pistas. Já o P4 disse que para o jogo com o apito, conversa com os alunos e dá pistas para eles solucionarem o problema.

A este respeito, Durand (2002) identifica duas formas típicas nas intervenções dos professores para guiar a aprendizagem dos alunos: o tecnicismo e o construtivismo. A primeira consiste em fazer os alunos modificarem suas ações e pelas retroações do professor lhes aproximar de uma norma formal e ideal em relação ao resultado esperado. A segunda intervenção típica consiste basicamente em colocar os alunos em situação de descoberta ou de resolução de problemas e lhes pedir para encontrar os meios de atingir as metas, sem lhes fornecer pistas.

De acordo com este autor, a primeira forma de supervisão se inscreve na cultura profissional da Educação Física e está mais próxima de uma pedagogia “tecnicista”. Esta tem uma conotação pejorativa e suas raízes remontam abordagens neobehavioristas e cognitivistas de aprendizagem. Já a segunda está mais próxima de teorias construtivas, é acompanhada de uma *doxa* de que seria nefasto para a aprendizagem dos alunos fornecer qualquer solução, pois os alunos devem “re-construir” seu conhecimento por conta própria. No entanto, Durand (2002) constatou certas ambiguidades nas práticas dos docentes; certos professores não mantem a abordagem construtivista ao pé da letra. Assim, eles acabam soprando “soluções” para os alunos e até mesmo fazendo pequenas demonstrações, buscando evitar um retorno ao tecnicismo.

Conforme Florence, Brunelle e Carlier (1998), mesmo as abordagens construtivistas necessitam da supervisão. Para estes autores, duas lógicas podem orientar a ação docente durante a supervisão: uma é de orientar os alunos a seguir as instruções dadas no sentido de execução da tarefa ou de um objetivo que foi fixado anteriormente, considerando critérios precisos de execução e de realização. A outra lógica de supervisão, mais utilizada em métodos de resolução de problemas ou de descoberta, consiste a pilotar a atividade, a observar a diversidade das respostas encontradas

pelos alunos, a analisar junto com eles as soluções encontradas, supervisionando o trabalho deles através de questões (e não respostas) que contribuem no processo de solução de problema ou de descoberta de um resultado.

No episódio em foco, a P2 preferiu lançar questões para seus alunos sobre qual seria a melhor estratégia de jogo, sem dar respostas, mas conduzindo o diálogo para que eles chegassem a uma conclusão desejada para fazer com que os pegadores tivessem êxito na tarefa: os mais rápidos deveriam ficar na ponta da corrente. Por sua vez, o P4 dá pistas para os alunos e a P3 prefere que os alunos descubram por conta própria a melhor resposta para o problema de jogo. Ainda que haja nuances no estilo de supervisão de cada professor, a supervisão das práticas verbalizadas por eles parecem aproximar-se mais das abordagens construtivistas de ensino-aprendizagem.

Episódio de ensino 3: construir a coreografia junto com os alunos e cumprimentá-los para motivá-los

Na aula 6, a P3 abordou a dança de rua, com as seguintes práticas: exercícios de alongamento e respiração com os alunos em círculo, ao som de uma música; criação de uma sequência de movimentos em círculo, coreografia final com os alunos em cinco fileiras de alunos, uns ao lado dos outros.

Quadro 3 – Episódio de ensino da P3

Aula 6: dança de rua 2. Turma: 6º ano (20 alunos). Supervisão da prática.	
Episódio em aula	Autoconfrontação simples (ACS)
Os alunos e a P3 estavam em círculo. Depois do alongamento, os alunos estavam mais motivados e a P3 e seus alunos começaram a criar uma coreografia juntos. A maioria dos alunos estava participando do processo de elaboração da coreografia. Depois, a P3 colocou os alunos em quatro fileiras, de frente para ela. Em seguida, eles dançaram a coreografia criada nesta formação. No final, a professora faz um cumprimento a cada aluno, isto é, palma da mão contra a palma da mão de cada um dos seus alunos.	<p>8 P3: Então, eu estou na minha praia né, eu gosto, porque é dança. (...) eu aprendi a trabalhar com dança criativa neste contexto da escola, (...), mas para você fazer isto você tem que ser muito democrático. E para você desconstruir aquele conceito de ir lá e levar a coreografia pronta, não é fácil. Então, é uma forma de a gente valorizar o trabalho do aluno. Você está dando oportunidade para ele participar, para ele trazer a realidade dele. É lógico que eu dei umas desenhadas nos movimentos, mas isto daí faz parte, né? Mas eu achei bem produtivo, (...).</p> <p>9 Pesquisador: Teve um momento que você cumprimenta os alunos.</p> <p>10 P3: Isso. Para “dizer” que eles estão de parabéns, é isto mesmo, vamos lá! É por aí! (...) É mais mesmo para estimular, motivar e valorizar o que eles fizeram.</p>

Fonte: Construção própria

No turno de fala 8, a P3 diz que adora (apreciação) dança, demonstrando sua preferência e domínio deste conteúdo através de uma metáfora: “eu estou na minha praia”. Ela considera que não

dar a coreografia já pronta é um desafio e faz uma generalização da experiência, dizendo que: “você tem que ser muito democrático”. A P3 mobiliza seu discurso em “a gente”: “a gente valorizar o trabalho do aluno”, portanto, um marcador do gênero profissional (CLOT, 2010), um pré-construído da profissão docente, para expressar que trabalhar com esta abordagem é uma forma dos professores valorizarem e trabalho do aluno e de se aproximar da realidade deles. Ela também fez uma apreciação da aula como produtiva. No turno de fala 10, a P3 explica sua razão de agir, saudando os alunos no final da coreografia: motivá-los e valorizar seu trabalho.

Em relação a valorização da produção dos alunos, várias abordagens pedagógicas (construtivismo, pedagogias críticas, concepção de aulas abertas, multiculturalismo) advogam a importância de reconhecer os conhecimentos dos alunos, seus saberes e interesses para depois ampliá-los. Sobre sua participação na prática junto com seus alunos, na ACS da aula 4, na qual ela trabalhou com ritmo e expressão corporal, ela disse que:

29 P3: É, eu gosto de fazer junto com eles, de chamar eles para participar, para tirar ali da cadeira. (...), eu procuro participar e entrar um pouco no universo deles, porque se eu falar para fazer e não fizer junto, né? É uma forma de envolvê-los, de estimular eles.

Isto evidencia que na Educação Física linguagem do corpo é tanto um objeto de ensino (cultura corporal), quanto um instrumento da atividade docente através dos gestos do *métier* (LAURENT; SAUJAT, 2014), no caso da dança, ensinar também está relacionado ao engajamento corporal do professor na dança junto com os alunos. Corroborando essa ideia, Brasileiro (2013) destaca que na dança, tanto o objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo¹.

Vale notar ainda, que nas aulas de dança, há o “contrato de imitação” (MONTAUD; AMADE-ESCOT, 2014) no qual os estudantes devem se engajar ou seguir os movimentos propostos pelo professor para atuar adequadamente, mas sempre há o risco de imitar a proposta de maneira desajeitada e ser ridicularizado pelos seus pares, ou ainda, alguns alunos podem brincar, se fazer de palhaço ou não ousar a dançar². Por isto, a intervenção da P3 no sentido de participar junto com os alunos e de motivá-los no decorrer da ação.

Ademais, a atividade de supervisão também depende fortemente do tipo de conteúdo que está sendo ensinado (CIZERON; GAL-PETITFAUX, 2009), ou seja, há especificidades na supervisão dos conteúdos, por exemplo, supervisionar as práticas na aula de dança é diferente de

¹ Isto não quer dizer que os professores que não tenham afinidade com esse conteúdo e não saibam dançar deixem de abordar este conteúdo direta ou indiretamente, na pesquisa de doutorado em questão o P4 disse que no período dos jogos realizados na escola, uma das provas é uma competição de dança, na qual ele convida os alunos e alunas mais competentes na dança para criar coreografias e ensaiar os outros alunos da sua equipe.

² Fatos ocorridos numa aula anterior de dança da P3.

supervisionar nas aulas de esportes coletivos, de ginástica ou de natação. Por exemplo, Cizeron e Gal-Petitfaux (2009) constataram que nas aulas de ginástica, os professores especialistas realizam uma supervisão das práticas através da proximidade corporal junto aos alunos, se necessário eles os manipulam fisicamente para lhes ajudar a realizar os movimentos, suportar o corpo do outro, oferecer segurança e sentir as posições precisas do corpo. No plano verbal, os professores dão instruções verbais indo de ordens muito curtas à explicações mais longas, frequentemente, acompanhadas de demonstrações gestuais.

Episódio de ensino 4: instruções curtas para reforçar as regras e para que os alunos tenham êxito nos passes

Na aula 4 do P4 ele ensinou handebol. Ele iniciou a aula com o aquecimento, um jogo de “Queimada maluca”. Em seguida, ele dividiu as equipes mistas e depois fez partidas de handebol com duração de 5 minutos cada. As regras do jogo foram modificadas em relação a pontuação: o gol das meninas valia dois pontos e terminava o jogo, o gol dos meninos valia um ponto e o próximo gol deveria obrigatoriamente ser de meninas.

Quadro 4 – Episódio de ensino do P4

Aula 4: handebol. Turma: 6º ano (28 alunos). Supervisão da prática.	
Episódio em aula	Autoconfrontação simples (ACS)
<p>O P4 caminha na lateral da quadra de handebol e dá instruções curtas aos alunos fazendo por vezes uso do apito: Passa perto! (...) É da goleira! Sai da área [do goleiro] L.! Vai tocando perto, isto! Vem para frente F.! Pisa o pé na linha! Vai tocando para quem está perto! (...) Uma aluna deu mais de três passos sem quicar a bola. O P4 apita e para o jogo, caminha para o local da falta e pergunta: O que que a S. [aluna] fez de errado? Um aluno responde: Deu mais que três passos! P4: Deu mais de três passos! Vamos cobrar a falta. Os alunos cobram a falta, continuam o jogo, mas recuam a bola para o goleiro. O P4 apita, caminha até o local e pergunta: Pode voltar para o goleiro? Não pode, vai ser pênalti, vai ser sete metros. Hoje eu não vou marcar. Barreira. Sai da área G. [aluno] (...) e ele apita novamente. (...) P4: Se vocês não jogarem de mão em mão vai ser difícil! (...) Um a zero! O próximo gol tem que ser das meninas! A., presta atenção! Ele apita outra vez para assinalar a saída de bola. P4: Verde [equipe], lateral! Pisa um pé na linha M.! A aluna colocou a bola em cima da linha, como se fosse cobrar um lateral de futsal. O professor se aproxima da aluna e diz: É handebol! Toca para ele aí!</p>	<p>18 P4: (...) a gente vai colocando as regras da modalidade aos poucos. (...), não que a gente não queira que eles não tenham técnica, o gesto correto, mas a gente vai colocando estes gestos durante o tempo, né? Por exemplo, esta questão de pisar na linha [na cobrança do lateral] eu reforço que é uma regra oficial do jogo. Quando eles forem participar dos nossos jogos eles já sabem que todo lateral eles têm que pisar na linha ou que não pode recuar para o goleiro. (...), teve um lance, que a gente fala assim: “Não joga a bola longe! Joga a bola para quem esta perto!” Por quê? Porque depois eu explico que se eles jogarem a bola para quem está longe é mais fácil do outro time roubar a bola. (...).</p>

Fonte: Construção própria

No episódio 5, o P4 dava instruções curtas e rápidas para seus alunos, ou seja, intervenção por *flash*, se deslocando na lateral da quadra, o que caracteriza também a intervenção por rastreamento. Ele também utilizou a intervenções por parada (GAL-PETITFAUX, 2011) para corrigir seus alunos nos momentos em que ocorria alguma falta nas cobranças de falta e lateral. As razões de agir de suas intervenções era para reforçar as regras do esporte e melhorar a forma de fazer o passe no handebol.

Na entrevista de ACS o P4 explica sua razão de agir com suas instruções curtas durante a supervisão da prática: reforçar as regras do handebol ao longo do tempo, o que se constitui também em um indicador temporal do trabalho curricular. Além disso, a razão de agir de suas instruções em passar a bola para aquele que está mais próximo visa evitar que a outra equipe roube a bola. Ele espera que com suas intervenções os alunos consigam jogar de maneira mais próxima do jogo oficial. Nesse sentido, a busca pela eficiência e a orientação da atividade do P4 está voltada para os alunos e seus ganhos de eficiência nos jogos de handebol, mas esse é um processo que desenvolve-se ao longo do tempo.

Vale notar que o P4 fazia questão de dizer que ele ensinava o esporte da escola e não o esporte na escola, em todos os esportes ensinados durante o período da pesquisa de campo (handebol, voleibol, atletismo e futsal), ele sempre fazia adaptação nas regras para tornar os conteúdos mais apropriados ao contexto escolar e ao nível de desempenho dos alunos. Isso influencia o modo em que o P4 realiza a supervisão da prática. O próximo episódio mostra mais sobre a adaptação das regras e também sobre o posicionamento estratégico deste professor no espaço da aula.

Episódio de ensino 5: o posicionamento estratégico do professor e as adaptações nas regras para que os alunos tenham êxito

Na aula 9 do P4 ele abordou o tema voleibol, com as seguintes adaptações nas regras oficiais: set de 12 pontos ou 10 minutos; os alunos que têm dificuldades podem sacar mais próximo da rede; no 6º ano é permitido que a bola toque no chão até três vezes não consecutivas que a bola continua em jogo, se a equipe vence, na próxima partida só é permitido dois toques no chão, se ganhar uma segunda vez consecutiva, é permitido um toque no chão e se ganhar de novo, não é permitido nenhum toque da bola no chão.

Quadro 5 – Episódio de ensino do P4

Aula 9: voleibol. Turma: 6º ano (21 alunos). Supervisão da prática.	
Episódio em aula	Autoconfrontação simples (ACS)

<p>Durante as partidas o P4 supervisiona a prática, apita, anuncia o placar posicionado ao lado do poste de vôlei.</p> <p>Num momento da supervisão das práticas o P4 apita, mostra o lado da posse de bola e diz: Rodou! Um a um! Vamos M. [aluna]! Apita. Um aluno saca, mas erra, o P4 apita e diz: Rodou! Para lá E. [aluna], para lá! Ele corrige uma aluna que estava rodando para o lado errado. P4: Pega a bola! Uma aluna pega a bola e vai sacar. O P4 para o jogo, caminha até a aluna e fica do lado dela para dar uma instrução individualizada. P4: Pra frente E.! Vem mais para frente, vem até aqui. Pé esquerdo na frente. É o outro pé na frente! Aí vira o corpo para quadra, segura a bola e bate com força! O P4 demonstra o gesto e diz: Vai saca! Apita. A aluna saca mas a bola não passa para o outro lado da quadra. Ele diz: Isso! Vai lá! Trocou, rodou, dois a dois! Apita.</p>	<p>2 P4: [Risos]. Eu percebi que eu fico no mesmo lugar quase todas as aulas! (Risos). Com exceção do jogo de base 4 que eu fico escondendo atrás do pilar para não tomar bolada. (Risos). Bom, eu fico ali no meio, do meio você toma as decisões, no voleibol um pouco para frente porque a quadra de jogo é menor, mas nas outras modalidades, na queimada também, eu fico sempre centralizado. (...).</p> <p>28 P4: Eu reforço para eles sempre: “Põe o pé contrário da mão que bate na bola!” E aí é um problema que a aluna tem que resolver! A gente sempre coloca os alunos que vão sacar o mais perto possível da rede para que eles consigam sacar com êxito! Se ela conseguiu com êxito, o próximo eu já dificulto, dá um passo para trás. (...).</p> <p>29 Pesquisador: Como você sabe o momento de dar uma instrução individualizada?</p> <p>30 P4: Eu acho que o tempo e essa prática com eles, por exemplo, tem criança que não precisa. O G. [aluno], para ele eu até falo: “Vai mais pra trás! Você quer tentar sacar por cima?” (...), a E. [aluna], eu sei que ela é uma ótima jogadora de futsal, mas ela tem dificuldade no vôlei. Eu sabendo disto, eu tento facilitar para ela. (...), para os outros a gente tem que criar problemas para que a prática seja motivante! Por exemplo: “Olha, agora você vai poder sacar só por cima!” “Ah professor!” “Não, se vira aí peão! Você consegue!” Aí ele também se motiva. (...).</p>
--	---

Fonte: Construção própria

Neste episódio o professor realizou sobretudo a supervisão através de intervenção por *flash*, quando apitava, comunicava o placar e dava instruções curtas para os alunos. Na autoconfrontação, o próprio professor observou o seu posicionamento estratégico no centro da quadra. Além disto, o episódio também evidenciou o uso da intervenção por parada, quando ele parou o jogo e foi dar uma instrução individualizada, se aproximando de uma aluna que estava no saque.

A este respeito, Desbiens et al. (2006) explicam que a distribuição da presença e os deslocamentos adequados no espaço, os professores comunicam sua vigilância aos alunos no momento da supervisão ativa e torna possível uma observação de qualidade, detectando as dificuldades dos alunos, podendo dar retroações (*feedbacks*) de maneira equitativa ou realizando adaptações no grau de dificuldade das tarefas propostas.

Nos turnos de fala 28 e 30, o P4 descreve suas instruções de ensino e explica sua razão de agir colocando seus alunos para sacar mais próximos da rede: facilitar o saque para que eles tenham êxito. No entanto, no turno de fala 30, ele acrescenta que quando seus alunos têm êxito ele cria problemas para que a prática seja mais motivadora. Além disto, ele estima que aprendeu a fazer estas adaptações ao longo do tempo, o que é um indicador temporal do trabalho curricular, através

da prática com os alunos e do conhecimento que adquiriu sobre eles. Neste sentido, sua abordagem apresenta um componente de diferenciação do ensino às características de seus alunos.

Vale notar ainda, que o P4 faz a escolha de ensinar os fundamentos esportivos através das situações de jogo e não através dos exercícios de fundamentos técnicos. Durante o turno de fala 32 da ACS da aula de vôlei, ele disse:

32 P4: (...) nós temos pelo menos umas dez bolas de voleibol boas! Mas na minha visão, nas aulas de Educação Física eu não priorizo o gesto técnico. Talvez, por este motivo que eu não trabalho com fundamentos. Eu prefiro ter uma participação deles de 100% na aula, (...). Então durante a aula você vai moldando o gesto técnico, mas assim o executar da forma que eles consigam para mim é o mais importante. Eu me preocupo mais com o lúdico e com o prazer da prática, porque se eu trabalhar a técnica do voleibol e eu já trabalhei, (...) para eles não é atrativo. (...). Porque depois que eles gostaram da modalidade, para eu colocar os fundamentos fica mais fácil.

Nesse sentido, podemos dizer que o P4 não tem um estilo de ensino tecnicista. Seu ensino parece aproximar-se de alguns princípios das abordagens construtivistas e da pedagogia do esporte ou mesmo das pedagogias críticas, que destacam a importância da inclusão e da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, “jogar para aprender” e “aprender jogando” e que advogam que o esporte no contexto escolar seja adaptado, transformado e não ensinado tal qual o esporte oficial. Todavia, não é nosso propósito classificar a prática dos professores em relação as teorias pedagógicas da Educação Física ou do esporte, apenas apontar alguns indícios de aproximação.

CONCLUSÕES

Neste estudo foram apresentados e analisados cinco episódios de supervisão das práticas dos alunos realizadas pelos professores participantes da pesquisa. Tais episódios de ensino abordaram os conteúdos de jogos, dança e esportes. Na supervisão das práticas destes professores, identificou-se as intervenções por *flash*, por parada e por rastreamento; a observação silenciosa (ainda que no nível do discurso); e ainda, o posicionamento estratégico do professor no espaço; a participação de uma professora na prática de dança junto com seus alunos.

Ademais, durante a supervisão das práticas os docentes buscam motivar e estimular seus alunos, mudar as regras do jogo no curso da ação para adaptar aos acontecimentos e circunstâncias da aula e do comportamento dos alunos, fazer paradas para que seus alunos reflitam sobre a melhor estratégia de jogo, passar instruções curtas, reforçar as regras do jogo, realizar instruções individualizadas e adaptar as regras ao nível de habilidade dos alunos.

Este estudo focalizou um importante momento das aulas de Educação Física, a supervisão das práticas dos alunos, que é considerada uma dimensão incontornável da intervenção educativa e do processo de ensino aprendizagem. O estudo permitiu identificar o trabalho docente de supervisão das práticas, como também compreender as razões de agir dos professores neste momento das aulas de Educação Física. De qualquer forma, fica claro que as ações dos professores no momento da supervisão das práticas dos alunos estão ancoradas em preocupações e razões de agir, estas que expressam, implícita ou explicitamente, concepções de como os alunos aprendem. Quanto à metodologia utilizada, se por um lado ela contribui para a tomada de consciência das práticas dos participantes, por outro, ela corrobora à socialização dos saberes mobilizados por estes (através das entrevistas de autoconfrontação) e à validação de saberes que poderão ser investidos em atividades de formação inicial ou continuada de professores. Ultimamente, este tipo de investigação, pela tomada de consciência das práticas, contribui para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos docentes.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BORGES, Cecilia. **O professor da Educação Básica e os seus saberes profissionais**. São Paulo: JM Editora; 2004.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Na dança tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2013.

BRUNNER, Jerome. **Car la culture donne forme à l'esprit**. France: Éditions Retz; 1990.

CIZERON, Marc; GAL-PETITFAUX, Nathalie. L'activité de supervision active des enseignants d'ÉPS en gymnastique: quels savoirs professionnels? **Sciences de la société**, 77, p. 29-42, 2009.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DESBIENS, Jean-François. L'évaluation et la responsabilisation des élèves : Ébauche d'une problématique sur le thème de la supervision active en enseignement de l'éducation physique. **Brock Education**, v. 12, n. 1, p. 36-48, 2002.

DESBIENS, Jean-François. et al. Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique : pourquoi se contenter du regard du borgne ? **Recherches Qualitatives**, v. 26, n. 1, p. 81-109, 2006.

DESBIENS, Jean-François; BORGES, Cecilia; SPALLANZANI, Carlo. La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. **Éducation et francophonie**, v. 37, n. 1, p. 1-5, 2009.

DURAND, Marc. **Chronomètre et survêtement**: Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique. France: Editions ÉP&S Éditions, 2002.

FLORENCE, Jacques; BRUNELLE, Jean; CARLIER, Ghislain. **Enseigner éducation physique au secondaire**: motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative. Bruxelles, Paris: De Boeck, 1998.

GAL-PETITFAUX, Nathalie. Analyser la leçon d'ÉPS : des modèles prescriptifs aux modèles descriptifs des activités des activités en classe. In : BODA, B.; COSTON, A. (Org.). **La leçon d'ÉPS en question**. Paris : A.E.E.P.S., 2013, p. 12-18.

GAL-PETITFAUX, Nathalie. **La leçon d'Éducation physique et sportive: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe**. [Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches]. Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand 2. UFR STAPS; 2011.

GAL-PETITFAUX, Nathalie. Saberes e ação situados: uma análise das práticas de ensino na educação física. In: BORGES, Cecilia; DESBIENS, Jean-François (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 113-137.

GAL-PETITFAUX, Nathalie; CIZERON, Marc; VORS, Olivier. Configurations de l'activité de l'enseignant d'éducation physique en situation de supervision active. In: SPALLANZANI, Carlo et al. (Org.). **Mieux former pour agir dans une société en mouvement**. Québec, Canada: PUQ, 2011, p. 68-75.

GODOI, Marcos; BENITES, Larissa Cerignoni; BORGES, Cecilia. O uso do método da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, jan./dez. 2019.

HASTIE, Peter A.; SAUNDERS, John E. A study of monitoring in secondary school physical education. **Journal of Classroom Interaction**, 25, p. 47-54, 1990.

KOUNIN, Jacob. **Discipline and group management in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

LAURENT, Yvette; SAUJAT, Frédéric. Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'ÉPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. **Recherches & éducations**, v. 12, p. 1-9, 2014.

MONTAUD, Dominique; AMADE-ESCOT, Chantal. Le rapport aux œuvres en danse au collège : contrainte et autonomie du curriculum. Le cas de la monstration de la proposition dansée. **Questions vives**, n. 22, 1-20, 2014.

NAULT, Thérèse. **L'enseignant et la gestion de classe**. 2. ed. Montréal: Éd. Logiques, 1998.

PAILLÉ, Pierre; MUCHIELLI, Alex. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2012.

SAUJAT, Frédéric. **Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation**. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université, 2010.

SIEDENTOP, Daryl. **Apprendre à enseigner l'éducation physique**. Québec: Gaëtan Morin, 1994.

TROTTIER, Youri. **Développement d'un système pédagogique d'autanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique**. Mémoire. Montréal (Québec), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en kinanthropologie, 2012.

VAN DER MARS, Hans et al. Active supervision patterns of Physical Education teachers and their relationship with student behaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 99-112, 1994.

VIEIRA, Marcos Antonio; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Agradecemos os professores participantes da pesquisa, pelo aceite e envolvimento no estudo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, Bolsa de doutorado pleno no exterior. Processo BEX 1430-13-0.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Esta pesquisa teve aprovação do *Comité Plurifacultaire d'éthique de la recherche*, da Universidade de Montreal, número de processo CPER-15-046-D, de 15 de maio de 2015.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflitos de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que

terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira

HISTÓRICO

Recebido em: 14 de setembro de 2019.

Aprovado em: 26 de novembro de 2019.