

O USO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA PARA ANALISAR O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THE USE OF SIMPLE AND CROSSED SELF-CONFRONTATION TO ANALYZE TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION

EL USO DE LA AUTOCONFRONTACIÓN SIMPLE Y CRUZADA PARA ANALIZAR LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

 **Marcos Godoi***, **Larissa Cerignoni Benites****, **Cecilia Borges*****

Palavras chave:
Ensino.
Educação Física.
Métodos de análise.

Resumo: Este artigo trata da Clínica da atividade e do Método da autoconfrontação simples e cruzada (ACSC), um dispositivo que permite a análise do trabalho docente no que tange ao ensino. Descrevem-se os fundamentos dessa abordagem, explicam-se seus procedimentos operacionais e ilustra-se sua utilização através da análise de episódios de ensino, no âmbito de um estudo multicase, junto a quatro professores de Educação Física. As aulas foram filmadas, editadas e exibidas para coanálise pelos participantes com a mediação do pesquisador. Através da análise dos episódios, foi possível identificar a razão de agir dos professores, as atividades impedidas, as intenções de mudança e a comparação das maneiras de agir. Conclui-se que o método da ACSC contribui à análise das práticas pelos próprios professores, assim como para seu desenvolvimento reflexivo e profissional.

Keywords:
Teaching.
Physical Education.
Analytical methods.

Abstract: This article addresses the Clinic of the Activity and the Simple and Crossed Self-confrontation (SCSC) Method – which enables analyzing teachers' work with regard to teaching. It describes the fundamentals of this approach, explains its operational procedures and illustrates its use by analyzing teaching episodes in a multi-case study with four Physical Education teachers. The lessons were filmed, edited and exhibited to be co-analyzed by the participants with the researcher's mediation. Through the analysis of the episodes, it was possible to identify teachers' reasons for action, impeded activities, intentions of change and the comparison of ways of acting. As a conclusion, the SCSC method contributes to analysis of the practices by teachers themselves as well as their reflective and professional development.

Palabras clave:
Palabras clave:
Enseñanza.
Educación Física.
Métodos de análisis.

Resumen: Este artículo trata de la Clínica de la actividad y del Método de la autoconfrontación simple y cruzada (ACSC), un dispositivo que permite el análisis del trabajo docente en lo que se refiere a la enseñanza. Se describen los fundamentos de este enfoque, se explican sus procedimientos operativos y se ilustra su utilización a través del análisis de episodios de enseñanza, en el marco de un estudio multicase, junto a cuatro profesores de Educación Física. Las clases fueron filmadas, editadas y exhibidas para coanálisis por los participantes con la mediación del investigador. A través del análisis de los episodios, fue posible identificar la razón de actuar de los profesores, las actividades impedidas, las intenciones de cambio y la comparación de las maneras de actuar. Se concluye que el método de la ACSC contribuye al análisis de las prácticas por los propios profesores, así como para su desarrollo reflexivo y profesional.

**Rede Municipal de Educação de Cuiabá. Cuiabá, MT, Brasil.
E-mail: mrgodoi78@hotmail.com

**Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: lari.benites@gmail.com

***Universidade de Montreal. Montreal, Canadá.
E-mail: cecilia.borges@umontreal.ca

Recebido em: 19-11-2018
Aprovado em: 03-07-2019
Publicado em: 16-11-2019

DOI:
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.88272>



1 INTRODUÇÃO

Nas investigações sobre o trabalho docente ou na formação inicial ou contínua de professores, os métodos de análise das práticas visam contribuir para a explicitação, validação e visibilidade dos saberes docentes, principalmente àqueles adquiridos pela experiência (ALTET, 2017; BORGES; SANCHES NETO, 2014; GAUTHIER *et al.* 2013).

Segundo Altet (2017), através do processo de análise das práticas docentes, estas podem ser classificadas em declaradas, esperadas e constatadas ou efetivas. As práticas declaradas são aquelas que se referem ao que os professores dizem fazer, é o discurso dos professores sobre sua própria atividade em aula; ao “declarar” sua prática, o professor conscientiza-se da/ sobre sua atividade profissional. Já as práticas esperadas provêm da organização social e são incorporadas através do currículo, das prescrições e das expectativas institucionais. Por fim, as práticas constatadas são aquelas efetivamente desenvolvidas pelos professores nas aulas. Tanto as práticas declaradas quanto as esperadas podem ser investigadas através de entrevistas e de questionários, enquanto as constatadas são observadas pelos pesquisadores, sendo que estes podem recorrer a entrevistas antes ou depois das observações para enriquecer o contexto observado.

Atualmente, existem diferentes métodos para a análise das práticas docentes. Rufino, Benites e Souza Neto (2017) citam alguns exemplos, como a autoconfrontação, a instrução ao sócio, a análise dos episódios de ensino e os casos de ensino. Pode-se acrescentar a análise do argumento prático (BORGES; GERVAIS, 2015; BORGES; SANCHES, 2014; FENSTERMACHER; RICHARDSON 1994), a lembrança estimulada, a objetivação clínica e reflexão compartilhada (TOCHON, 1996), as entrevista de coexplicitação (ALTET, 2017) e a autoconfrontação simples e cruzada (CLOT *et al.* 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Esses métodos apoiam-se em referenciais teóricos diferentes, mas têm em comum: 1) o uso de filmagem das aulas e sua posterior análise pelos professores com a mediação do pesquisador; e 2) o princípio do protagonismo docente, visando à compreensão e à verbalização da ação, já que existem aspectos do agir profissional nos quais o professor não é totalmente consciente quando imerso no seu trabalho.

Segundo Tardif e Lessard (1999), fazendo alusão aos conceitos de consciência discursiva e de prática em Giddens (1987), os professores têm uma consciência restritiva e situada de suas ações. Isto é, a consciência prática dos professores é tudo o que eles sabem fazer; seus conhecimentos tácitos sobre o fazer. Já a consciência discursiva corresponde ao que eles são capazes de verbalizar oralmente ou por escrito sobre suas práticas. Assim, o interesse desses métodos está na sua contribuição para a verbalização docente, sendo possível captar o que é tácito, mas também para uma nova inteligibilidade da ação pelo próprio professor.

Assim, os procedimentos de análise das práticas, diante das situações profissionais complexas e singulares, prezam pelo desnudar da realidade sobre a competência professoral (PERRENOUD, 2001). Ademais, a melhoria de qualquer atividade profissional passa pela análise do que se faz, da prática e do contraste com outras práticas (ZABALA, 1998).

Um dos fundamentos teóricos para se compreender a análise das práticas está nos pressupostos da Clínica da atividade, que tem suas raízes na psicologia do trabalho e na

ergonomia da atividade francesa, sendo o psicólogo do trabalho Yves Clot e o linguista Daniel Faïta considerados os seus pioneiros. Ancorada nos princípios do dialogismo bakhtiniano e de desenvolvimento vygotkiano, busca intervir nas situações de trabalho para favorecer transformações na atividade e restabelecer o poder de agir dos sujeitos e coletivos de trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Inicialmente, a abordagem foi utilizada para analisar situações de trabalho fora do ambiente escolar e posteriormente passou a ser aplicada à análise da atividade docente.

Segundo Clot (2010), na Clínica da atividade não basta compreender a experiência profissional, é preciso transformá-la. Nesta abordagem de análise do trabalho, os trabalhadores podem servir-se da análise da sua experiência profissional para ampliar o seu poder de ação, e assim, viver outras experiências de trabalho futuras.

Nesse sentido, a análise do trabalho 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.

Os conceitos de “tarefa”, “ação” e “atividade” são centrais nesta abordagem. A psicologia do trabalho e a ergonomia estabelecem uma diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real, entre a tarefa prescrita e a atividade realizada. A tarefa é algo que deve ser feito (prescrição), é a ação e o que se faz, porém, a atividade realizada não é toda a atividade do sujeito. O real da atividade é igualmente o que não se faz, o que tentamos fazer sem sucesso, o que queríamos ou poderíamos fazer, o que pensamos que podemos fazer num tempo futuro (CLOT *et al.*, 2001).

Assim, Clot (1999) defende que as atividades suspendidas, contrariadas e impedidas devem ser admitidas na análise. Em suma, nesta abordagem espera-se criar oportunidades para que os trabalhadores possam liberar-se das suas maneiras de fazer usuais e pensar sobre o trabalho para vislumbrar outras maneiras de agir possíveis.

Para tal, um dos métodos de análise das situações de trabalho na Clínica da atividade é a Autoconfrontação simples e cruzada (ACSC). Esse método foi inicialmente utilizado na análise de problemas do trabalho na indústria ou setor de serviços, sob encomenda (ou demanda) de empresas ou sindicatos. No entanto, no campo da Educação e da Educação Física é mais comum que os próprios pesquisadores iniciem esse processo, a partir da elaboração do projeto e das questões de pesquisa (LÉMONIE; ROBIN, 2010).

No Brasil, mais especificamente, podem ser citados como exemplo os estudos de ACSC relacionados à educação básica de Carreiro e Prosdócimo (2011), Machado, Gomes e Leal (2012) e Fogaça (2010), que investigaram pedagogos, professores de matemática, inglês e geografia. Já no ensino profissionalizante tem-se o estudo de Lima (2013) no contexto de um centro de formação ferroviário. Em se tratando do ensino superior mencionamos o de Langhi e Nardi (2011), que teve a perspectiva de promover a reflexão de futuro professores de física, e Perez e Messias (2013) e Rezende e Christo (2018), que fazem uma síntese de estudos no âmbito da pós-graduação e sobretudo sobre como esse método tem se anunciado mais nas pesquisas.

A ACSC é um método que tem como ponto de partida um período de observação (filmagem) do meio profissional para produzir concepções partilhadas com e pelos trabalhadores (CLOT *et al.*, 2001). Após a filmagem, na Autoconfrontação simples (ACS) um participante (P1) é convidado a confrontar-se com sua imagem filmada numa sequência de trabalho e a fazer comentários sobre sua atividade na presença do pesquisador. A ACS, por sua vez, é filmada, sendo que esse procedimento pode ser feito com vários participantes. Na Autoconfrontação cruzada (ACC), o P1 confronta-se com sua imagem filmada na presença do pesquisador e de um outro participante (P2) e juntos analisam a sua atividade. O mesmo processo se repete com o P2.

Deve-se ter em conta que a filmagem implica três momentos: 1) o do registro da situação de trabalho (aulas, por exemplo), 2) o da captação da ACS e 3) o da ACC. Quanto ao material a ser exibido aos participantes, é possível editar o vídeo com as partes das aulas que serão analisadas e/ou usar o vídeo das aulas sem editá-lo, exibindo somente os trechos escolhidos para análise.

Os participantes da pesquisa podem participar da escolha das imagens a serem analisadas. No entanto, o pesquisador não deve negligenciar seu papel dialógico na seleção das imagens (VIEIRA; FAÏTA, 2003), porém, do ponto de vista ético, é importante perguntar aos participantes se há alguma passagem nos vídeos que eles preferem que não seja apresentada durante a ACC.

O papel do pesquisador é o de mediador, mas os analistas, ou seja, os participantes, são os protagonistas da atividade (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Deste modo, o investigador não deve julgar as ações dos participantes, mas estimular o diálogo e o esclarecimento das atividades realizadas ou impedidas. Durante a análise dos vídeos, tanto os participantes quanto o pesquisador podem solicitar pausas no vídeo para fazer perguntas ou comentários. É possível também retornar o vídeo e visualizar os episódios mais de uma vez. Recomenda-se que não se passe muito tempo sem fazer pausas e que o pesquisador esteja atento aos comentários que fujam do foco do debate.

Em relação às perguntas do pesquisador na Autoconfrontação, devem ser aquelas que suscitem o diálogo, como, por exemplo: “O que você está fazendo?”, “O que está acontecendo lá?”, “Tinha alguma coisa que você gostaria de ter feito ou dito, mas que não foi possível?” “Por quê?”, “Tinha algo que não estava planejado e que foi acrescentado?”

É importante notar que nem todos os episódios e atividades dos professores analisados na ACS serão necessariamente comentados pelos professores durante a ACC. Deste modo, o pesquisador precisa estar atento à dinâmica do diálogo para conduzi-lo da melhor forma possível, inclusive chamando a atenção para determinadas ações e acontecimentos que se passam no vídeo, buscando estimular o diálogo sobre aquilo que se deseja analisar.

Isto posto, o objetivo deste artigo foi o de apresentar a possibilidade da ACSC como uma ferramenta metodológica para análise do trabalho docente no que tange ao ensino da Educação Física Escolar e explicar o seu uso. Este estudo justifica-se, primeiramente, por se tratar de um método ainda pouco conhecido no Brasil e a maioria dos textos que o abarcam estarem em francês. Ademais, para pesquisadores interessados ou iniciantes no método, é importante compreender os seus procedimentos, categorias de análise e formas de tratamento e interpretação das informações.

2 O USO DO MÉTODO DA AUTOCONFRONTAÇÃO NUMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para exemplificar como essa abordagem metodológica pode ser utilizada, o ponto de partida foi a apresentação da análise de dois episódios de ensino de uma pesquisa de doutorado sobre o trabalho curricular de professores de Educação Física do Ensino Fundamental¹, ou seja, como os docentes interpretam, transformam e adaptam o currículo prescrito e o ensinam.

Na pesquisa supracitada, uma das suas partes foi composta pela participação de quatro professores (ver Quadro 1, abaixo, com as características dos professores) que estavam dispostos a ter suas aulas observadas, filmadas e a participar ativamente da análise de suas práticas. Contudo, um critério importante foi que esses professores atuassem na mesma modalidade e estivessem ensinando pelo menos um conteúdo similar. Essa escolha apoia-se na orientação de que as situações de trabalho filmadas devem ser o mais próximo possível umas das outras (por exemplo, o mesmo conteúdo de ensino), de modo que os participantes possam trocar ideias sobre as maneiras de agir na situação de trabalho analisada, favorecendo o diálogo entre eles (CLOT *et al.*, 2001; VIEIRA; FAÍTA, 2003).

Quadro 1 – Características dos participantes da pesquisa

	Escola 1	Escola 2		Escola 3
Professores	P1	P2	P3	P4
Sexo, idade	Mulher, 39	Mulher, 33	Mulher, 42	Homem, 41
Tempo na escola	2 anos	2 anos	15 anos	15 anos
Turmas observadas	4º ano	4º ano	6º ano	6º ano

Fonte: Elaboração própria

A filmagem dos quatro professores totalizou em 44 horas. Após a visualização do material filmado, passou-se à fase de edição, quando foram selecionados trechos das diferentes partes da aula. Com os vídeos editados realizaram-se quatro sessões de ACS com cada professor e uma sessão de ACC de cada professor, com o grupo reunido. Todas essas sessões foram filmadas.

Posteriormente, os vídeos das sessões foram transcritos e organizados em 60 episódios de ensino (15 para cada professor), seguindo o modelo proposto das fases de atividades coletivas nas aulas de Educação Física (GAL-PETITFAUX, 2011). Esse modelo foi adotado pois, embora na literatura nacional seja possível encontrar delineamentos para a composição da aula, são raros os estudos que detalham as atividades coletivas de professores e alunos em cada um desses momentos. Logo, cada episódio contou com a estruturação e detalhamento, conforme ilustrado na Figura 1.

¹ (GODOI, 2017).

Figura 1 - Modelo das fases do trabalho do professor durante a aula.

<p>1. Início da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada em classe, acolhida, chamada - Trajeto para o ginásio - Instalação do material - Apresentação coletiva das instruções de trabalho (da aula) - Transição para o aquecimento
<p>2. Aquecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação coletiva das instruções para o aquecimento - Supervisão da prática durante o aquecimento - Balanço coletivo da prática (de aquecimento) - Transição para as práticas
<p>3. Corpo da aula Práticas</p>	<p>Prática 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação coletiva das instruções de trabalho - Supervisão da prática - Balanço coletivo da prática - Transição para a prática 2 <p>Práticas 2, 3 etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idem aos procedimentos anteriores
<p>4. Final da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Volta à calma (com instrução coletiva e supervisão) - Balanço final da aula - Organização do material - Saída da aula

Fonte: Gal-Petitfaux (2011, p. 55), tradução nossa.

Em seguida, realizou-se a análise das informações por meio da análise temática (PAILLÉ; MUCHIELLI, 2012), ou seja, num primeiro momento, separamos aleatoriamente uma parte do *corpus* (quadros de episódios) para constituir uma lista temática a partir das categorias conceituais oriundas da literatura; depois, essa lista de categorias foi aplicada ao conjunto do *corpus*, mas prevendo a possibilidade de que novos temas (categorias emergentes) fossem acrescentados ao curso da análise. Como exemplificado no Quadro 2, que segue:

Quadro 2- Categorias da análise temática².

Categorias conceituais
<p>Razão de agir: ou motivos que justificam a ação. O participante coloca em dialeto a sua atividade, fazendo a tradução desta para o pesquisador ou outro participante do método (CLOT, 2010).</p>
<p>Atividades impedidas, suspendidas ou contrariadas: que estavam planejadas, mas não foram realizadas (CLOT, 1999; 2010).</p>
<p>O discurso em “eu”: num primeiro momento da autoconfrontação o sujeito descobre sua qualidade de sujeito de sua própria atividade. Pode ser um indicador de criações de estilo pessoal (CLOT, 2010). Às vezes é usado para exprimir as preferências e crenças dos participantes “eu prefiro”, “eu gosto”, “eu acredito que”.</p>
<p>A busca da eficiência no trabalho: pode voltar-se tanto para a atividade relativa a si mesmo (dinâmica centrípeta), destacando o que funciona ou não na sua ação, quanto para o objeto da atividade, no caso do ensino, os alunos (dinâmica centrífuga), quando o professor julga o que funciona ou não na ação de seus alunos (SAUJAT, 2010).</p>
<p>Criação de novas metas: no momento da ação no trabalho ou durante as sessões de autoconfrontação, o participante pode criar novas metas ou objetivos, ou indicar suas intenções de mudanças futuras, abrindo caminho para o desenvolvimento potencial (CLOT, 2010).</p>
<p>Comparação das maneiras de agir: durante uma atividade de trabalho no momento da autoconfrontação cruzada (CLOT, 2010).</p>
Categorias emergentes
<p>Indicador temporal do trabalho curricular: quando os professores justificam e contextualizam o ensino do currículo, dizendo o que estão abordando no momento, o que já ensinaram no passado ou que vão tratar no futuro.</p>

Fonte: construção própria.

² Para esse momento são apresentadas apenas algumas categorias para elucidação do processo. Na discussão dos episódios as categorias estarão em itálico.

Considerando-se o exposto, na sequência são apresentados dois episódios de ensino resultados desta investigação, a fim de ilustrar as potencialidades e limites da abordagem da Clínica da Atividade e do método da ACSC para a análise do trabalho docente, e mais especificamente do ensino em Educação Física.

A escolha desses dois episódios deve-se ao fato de se passarem no corpo da aula (GAL-PETITFAUX, 2011), no momento da supervisão das práticas ou supervisão ativa do trabalho dos alunos. Deste modo pretendeu-se permitir a comparação das maneiras de agir dos professores por meio da análise de uma situação similar de ensino e favorecer o diálogo, tal qual recomendado por Clot *et al.* (2001) e Vieira e Faïta (2003). No entanto, com tais exemplos não pretendemos esgotar toda as possibilidades de uso do método.

Segundo Siedentop (1994), a supervisão das práticas ou supervisão ativa do trabalho dos alunos visa 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. Para esse autor, a supervisão é considerada eficaz quando o docente consegue manter os alunos engajados com interesse e entusiasmo no trabalho, corrigindo-os durante a ação.

Por sua vez, Gal-Petitfaux (2011) explica que a supervisão da prática pode ser realizada através da: observação silenciosa; da intervenção por *flash* (dar um conselho breve no meio da ação), da intervenção por rastreamento (corrige seguindo de perto) e da intervenção por parada (o professor para a atividade para dar um conselho, seja individualmente ou para o grupo).

2.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO EPISÓDIO DE ENSINO DA P1

Na quinta aula observada da P1, Quadro 3, ela abordou jogos de ataque e defesa e desenvolveu três práticas: 1) roubar o rabo do cavalo; 2) estourar os balões amarrados nos tornozelos, em duplas, de mãos dadas, e 3) rebater os balões para o alto sem deixar cair.

Quadro 3 – 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)
<p>A P1 apita para começar a prática. Os alunos estão em duplas, de mãos dadas e correm para estourar os balões das outras duplas e proteger os seus. Algumas duplas soltam as mãos.</p> <p>P1: Não pode soltar a mão! Não pode soltar a mão! Onde é que está? [risos]. Cadê a Maria? Vai, Maria! [Percebe que a regra não está funcionando e apita]. Pode soltar a mão! Pode soltar a mão, corre! Pode! Vai estourar o balão do outro que ainda tem!</p>	<p>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.</p>

Fonte: Construção própria

O jogo de ataque e defesa proposto pela professora foi uma *atividade (realizada) de maneira contrariada* à sua instrução. Durante a supervisão da prática a P1 decidiu mudar a regra do jogo. Ela explica sua *razão de agir*, ou seja, os motivos e preocupações que justificam sua ação em relação à mudança: alguns alunos quebraram a regra de não soltar as mãos e isto prejudicava os que estavam de mãos dadas. No diálogo durante a autoconfrontação cruzada os professores comentaram:

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 apesar de você ter explicado muito bem, como é a primeira vez que 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 Pesq.: Numa situação similar [quebra de regras], 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!”

No turno de fala 46 a P1 responde que era a primeira vez que ela fazia esta prática, caracterizando um *indicador temporal do trabalho curricular*, pois se tratava de uma prática desconhecida para os alunos. Em 47, o P4 faz uma apreciação³ “muito bem” para a explicação da prática e estima que os alunos estavam atentos na explicação, mas não na prática, porque eles estavam eufóricos por ser a primeira vez que realizavam. Ora, quando os alunos já conhecem as práticas, que estão habituados ao jogo e até mesmo às rotinas das aulas, os professores nem precisam explicar muito, tornando a ação econômica. A esse respeito, quando se trata de novas práticas corporais que são apresentadas aos alunos, é natural que ocorram alguns problemas durante a execução (LAURENT; SAUJAT, 2014).

Na análise da atividade a busca da eficiência é voltada tanto para a atividade da P2 e de sua explicação e supervisão, quanto para o seu “objeto” de trabalho, ou seja, os alunos e de como eles agiram no momento da prática. A busca da eficiência no trabalho pode voltar-se tanto para a atividade relativa a si mesmo (dinâmica centrípeta), destacando o que funciona ou não na sua ação, quanto para o objeto da atividade, no caso do ensino, os alunos (dinâmica centrífuga), quando o professor julga o que funciona ou não na ação de seus alunos (SAUJAT, 2010).

Na comparação das maneiras de agir durante a ACC, o P4 talvez faria o mesmo que a P1 fez ou parava para explicar novamente as regras do jogo e recomeçava a prática.

Na ACC o diálogo oferece o cenário em que os sujeitos são confrontados a si mesmos e aos outros, assim como com suas histórias, contextos, ambientes e circunstâncias. Neste momento, o olhar dos pares sobre a atividade os conduz a se extrair da relação dicotômica de tipo eu contra os outros, destacando o que aproxima ou os distingue do outro, tal qual ocorreu nos exemplos apresentados. O diálogo como instância do desenvolvimento se alimenta de outros diálogos anteriores e paralelos existentes no grupo profissional (por exemplo, as experiências anteriores dos professores); ele repete e reelabora os temas, sobre os quais se articulam múltiplas concatenações (CLOT, 2010).

2.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO EPISÓDIO DE ENSINO DA P2

Na aula da P2 com a turma do 4º ano, Quadro 4, ela abordou jogos e brincadeiras. As práticas foram pega-pega e variações, futebol de duplas e variações e de rouba-bandeira.

3 Segundo Bakhtin (1997), todos os enunciados são envolvidos por uma apreciação, ou seja, por julgamentos de valor e tons apreciativos, por exemplo, o que é considerado eficiente ou não, bom ou mau, etc.

Inicialmente, no jogo de pega-pega os alunos podiam correr por toda a quadra de esportes. Durante a prática, as meninas escolhiam perseguir as meninas e os meninos perseguiam entre eles. A P2 fez uma intervenção para mudar o jogo: limitou o espaço à metade do campo. Em seguida, acrescentou outra regra: os meninos só podiam pegar meninas e as meninas os meninos. A segunda prática foi o jogo de pega-pega de corrente. A P2 explicou e fez uma demonstração do jogo.

Quadro 4 – Episódio de ensino da P2

Aula 6: jogos e brincadeiras. Turma: 4º ano (18 alunos). Supervisão da prática.	
Episódio em aula	Autoconfrontação simples (ACS)
<p>O jogo de pegador de corrente acontecia, mas os alunos da corrente estavam com dificuldade para pegar outros colegas. A P2 parou o jogo e disse: P2: Vocês precisam de uma estratégia? Quem corre mais rápido? Aluno: É o Leandro! P2: Ok, mas quem corre mais deve ficar no meio ou na ponta? Aluno: No meio! P2: Quem está no meio corre mais? Outro aluno: Quem está na ponta! P2: Quem está na ponta corre mais! Então vocês vão deixar ela na ponta se vocês correm mais? Aluno: Não! Vai lá!</p>	<p>9 P2: Eu gosto dessa questão de colocar eles para pensar! [risos] Estimula bastante! Tem que ter estratégia! Porque senão eles vão correr, vai 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? [...].</p>

Fonte: Construção própria

Durante a ACS, no turno de fala 9, a P2 faz uma *apreciação* em relação às suas intervenções na aula para fazer os alunos refletirem. Ela usa o *discurso em “eu”* que demonstra sua preferência e seu estilo pessoal mais dialógico em classe. Segundo Clot (2010, p. 140), “num primeiro momento da autoconfrontação, o sujeito descobre seu trabalho e, ao mesmo tempo, sua qualidade de sujeito de sua própria atividade. O ‘eu’ do discurso coincide com o ‘eu’ da imagem”, mas sem distinguir-se totalmente da variante “a gente”, ou seja, do que deve ser feito e do modo que deve ser feito no trabalho.

No turno de fala 13, ela explica sua *razão de agir* quanto às mudanças das regras do jogo: melhorar o jogo e aumentar a motivação dos alunos, garantindo que todos participem. A *busca da eficiência* e a orientação da atividade da P2 são voltadas para seus alunos, sua preocupação é melhorar as regras para que seus alunos se envolvam mais no jogo. Além disso, as novas regras são adicionadas durante a ação, que caracteriza a *criação de novas metas*, ou mais especificamente estratégias modificadas durante a ação. Na pesquisa de doutorado em questão, constatamos que a criação de novas metas pode acontecer depois da visualização do vídeo, sendo um indicador de desenvolvido do sujeito, mas também no curso da ação da própria aula.

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 desse diálogo é sobre oferecer pistas ou não 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 se identificou com o procedimento da P2, mas diferentemente dela mudar a regra durante a prática, ele para o jogo com o apito, conversa com os alunos e dá pistas para os alunos encontrarem uma solução para o problema.

Conforme 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. Determinados enunciados tendem a reiterar-se por si mesmos em ambos interlocutores, mas são compensados por rupturas ou mudanças de temas que restauram as condições de instabilidade propícias ao desenvolvimento.

Em síntese, os dois episódios de ensino se passam durante a supervisão da prática. No primeiro episódio de supervisão, a P1 adaptou a regra do jogo quando os alunos quebraram a regra, mas no curso da prática, sem parar o jogo, sua intervenção foi por *flash*. No segundo episódio, a P2 optou por parar a prática do jogo para discutir com os alunos qual seria a melhor estratégia, assim, sua intervenção foi por parada (GAL-PETITFAUX, 2011).

Na ACS elas explicaram suas preocupações e razões de agir: ser justa com os alunos que estavam seguindo as regras (P1) e fazer os alunos refletirem sobre a melhor estratégia de jogar (P2). Durante a ACC os outros professores compararam suas maneiras de agir numa situação similar. A P3 disse que prefere discutir os problemas surgidos na prática no balanço final da aula, deste modo sua opção é a observação silenciosa. O P4 disse que talvez faria a intervenção por *flash* ou por parada (GAL-PETITFAUX, 2011), para explicar novamente as regras e recomeçar o jogo.

Enfim, através das observações das aulas dos outros professores, das trocas de experiência, dos comentários e sugestões recebidos nos diálogos, bem como da tomada de consciência e reflexão sobre seu ensino, os professores podem expandir seu poder de agir (CLOT, 2010) nas situações futuras e a metodologia utilizada acaba por beneficiar esse processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a Clínica da atividade e o método da ACSC como uma possibilidade metodológica para análise do trabalho docente, no que tange ao ensino da Educação Física Escolar. Todavia, não se pretendeu analisar as aulas completas ou sequência de aulas dos professores, embora isto também possa ser feito. De fato, optou-se por descrever e analisar dois episódios de ensino.

Nos episódios de ensino apresentados como ilustração de uso do método, acessaram-se diferentes maneiras de fazer, de pensar e de dizer dos professores sobre suas atividades,

em especial sobre a supervisão das práticas, que nos episódios analisados foram a intervenção por *flash* e a intervenção por parada. Na ACC, os outros professores puderam exprimir suas opiniões e pontos de vista, sendo que uma das professoras verbalizou que prefere fazer a supervisão através da observação silenciosa e posteriormente à discussão das práticas no momento do balanço final da aula. Outro professor declarou que prefere fazer a supervisão com intervenção por *flash* ou por parada. Assim, evidenciaram-se os pontos de vista dos professores sobre o seu próprio trabalho, além de favorecer o diálogo profissional, buscando expandir o poder de agir e vislumbrar outras possibilidades de realização do trabalho docente.

Dentre as vantagens da ACSC, ressalta-se que ela permite analisar a atividade docente e as situações de trabalho em suas minúcias, sendo que os participantes podem analisar tanto o próprio trabalho, o de seus pares, como também dos seus alunos. O vídeo permite perceber aspectos que no momento da aula o professor não vê, que explique as atividades impedidas, suspendidas ou contrariadas, bem como imaginar outras possibilidades de agir.

Em geral, a ACSC foi considerada positiva pelos participantes, que apreciaram: se autoanalisar, ver outros professores realizando o ensino, trocar experiências, aprender coisas novas, dar conselhos. Ao final da pesquisa, um *pen drive* foi entregue aos professores com as suas aulas editadas, o que permitiu que eles assistissem às sequências novamente, inclusive exibindo-as para seus alunos, que refletiram sobre o trabalho realizado em aula.

Porém, é preciso não perder de vista que os episódios de ensino estão inseridos num contexto pedagógico maior como a aula, a unidade ou sequência didática, o bimestre, o ano escolar. Assim, além da análise dos episódios de ensino, os pesquisadores podem construir quadros sintéticos dos conteúdos desenvolvidos no período observado, dos temas das aulas, das atividades realizadas, das atividades impedidas, contrariadas ou suspendidas, ou ainda das atividades não previstas, mas acrescentadas no curso da ação.

Ainda que o método permita a análise das situações de trabalho, especialmente da atividade dos professores, o trabalho docente é muito mais abrangente e envolve inúmeras tarefas como o planejamento, a avaliação, a participação em reuniões, a relação com os responsáveis pelos alunos, os cursos de formação continuada, o desenvolvimento de projetos. Deste modo, necessita-se recorrer a outros métodos e instrumentos em função do recorte ou objetivos da pesquisa.

Embora este estudo tenha apresentado uma análise de episódios de ensino na área escolar, o método também pode ser aplicado em outros campos de atuação da Educação Física, ou para analisar situações mais específicas do ensino, como as atividades de planejamento, de avaliação, os diferentes momentos da aula, como os professores lidam com alunos com comportamentos perturbadores, com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, e ainda, o trabalho coletivo na escola, as preocupações e dilemas de ensino, etc.

O método pode ser utilizado na formação inicial, nos estágios e durante a atuação profissional nas escolas, numa dinâmica de desenvolvimento profissional visando à formação continuada de professores. Enfim, esse método pode servir para analisar a atividade dos alunos, realizando a autoconfrontação destes com suas atividades em classe.

No que tange às limitações do método, destaca-se: nem todos os professores se dispõem a participar, uma vez que a autoconfrontação requer observação e filmagem das aulas e sua posterior análise junto com o pesquisador e outros pares. O protocolo da

autoconfrontação é exigente e requer equipamentos (câmera, microfones sem fio). A edição dos vídeos requer conhecimentos técnicos ou a contratação de técnicos e dependendo do volume de aulas pode ser demorado. A fase de organização e interpretação dos dados exige muita organização e empenho. Deve-se tomar cuidado para não julgar as decisões e as ações dos docentes numa perspectiva normativa e prescritiva, mas estabelecer uma visão compreensiva delas.

Para concluir, destacamos que o desenvolvimento profissional é um ato inacabado. Desse modo, buscou-se com este artigo contribuir com a interpretação e o desenvolvimento de um método de análise do trabalho e das práticas, que pretende expandir o poder de agir dos participantes e abrir novas possibilidades de ação e de desenvolvimento profissional.

Além disso, o método em tela permite acessar os saberes docentes, em especial, os advindos da experiência, que são apontados pela literatura como tácitos, de difícil acesso pelos pesquisadores. No entanto, no contexto do ensino, mesmo as pequenas ações, gestos e comportamentos profissionais são carregados de sentidos para os docentes e para os alunos. Espera-se assim que este método inspire outros pesquisadores interessados na análise das práticas e do trabalho docente, e contribua com o desenvolvimento profissional dos professores, com a elucidação e reconhecimento dos seus saberes e com a melhoria do ensino da Educação Física nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BORGES, Cecília; GERVAIS, Colette. L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation. **Questions Vives**: recherches en éducation, n. 24, p. 1-21, 2015.
- BORGES, Cecília; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise das práticas pedagógicas na Educação Física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 16, n. 2, p. 231-248, 2014.
- CARREIRO, Camila Motta; PROSDÓCIMO, Roberta Juliana. Autoconfrontação e o movimento de resignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10, 2011. **[Anais...]**. Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/5830_3529.pdf Acesso em: 13 maio 2014.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Yves. Psychologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, v. 1, n. 146, p. 35-48, 2001.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

- CLOT, Yves. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2001.
- FENSTERMACHER, Gary. D.; RICHARDSON, Virginia. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la Recherche en Éducation**, v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994.
- FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 227f. Tese (Doutorado em Estudos e Linguagens) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- GAL-PETITFAUX, Nathalie. **La leçon d'éducation physique et sportive**: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, 2011. Disponível em: <https://apprendreeneeps.files.wordpress.com/2013/03/2011-hdr-n-gal-petitfaux.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2014.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Ed.Unijuí, 2013.
- GIDDENS, Anthony. **La construction de la société**. Éléments de la théorie de la structuration. Paris: PUF, 1987.
- GODOI, Marcos Roberto. **Le « travail curriculaire » des enseignants en éducation physique**: du travail prescrit u travail réel. 394f. (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Montreal, Montreal, 2017. Disponível em: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19975> Acesso em: 13 de março de 2019.
- LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Formação de professores e seus saberes disciplinares em astronomia essencial nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ensaio**, v.12, n.2, p.205-224, maio/ago. 2010.
- 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.
- LÉMONIE, Yannick; ROBIN, Jean-François. Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en ÉPS et en Sport. In: MUSARD, Mathilde; LOQUET, Monique; CARLIER, Ghislain (org.). **Sciences de l'intervention en ÉPS et en sport**: résultats de recherche et fondements théoriques. Paris: EPS, 2010. p. 87-106.
- LIMA, Anselmo Pereira de. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da Autoconfrontação. **Bakhtiniana**, v.8, n.1, p. 59-81, jan./jun. 2013.
- MACHADO, Virginia C; GOMES, Alessandra de Oliveira C.; LEAL, Wedja Maria COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE".6. 2012, São Cristóvão-SE. **Anais [...]**. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_18/PDF/1.pdf Acesso em: 13 maio 2014.
- PAILLÉ, Pierre; MUCHIELLI, Alex. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2012.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. O dispositivo metodológico e interventivo de autoconfrontação e seus usos nas pesquisas de educação. **Nuances: Estudos sobre educação**, v. 24, n. 3, p. 81-100, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REZENDE, Marcelo Santos; CHRISTO, Cirlene de Souza. O princípio da autoconfrontação na abordagem da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 131-136, maio/ago. 2018.

RIA, Luc *et al.* Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classes en éducation physique. **Science et motricité**, v. 42, p. 47-58, 2001.

RUFINO, Luiz Gustavo B.; BENITES, Larissa. C., SOUZA NETO, Samuel. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017.

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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines**. Québec: PUL, 1999.

TOCHON, François V. Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 22, n. 3, p. 467-502, 1996.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apoio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.