



**VITOR PEREIRA DE OLIVEIRA**

**ESTILOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DO  
INSTRUMENTO DE AUTO AVALIAÇÃO POR PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LAVRAS-MG**

**2023**

**VITOR PEREIRA DE OLIVEIRA**

**ESTILOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRADUÇÃO E  
ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DO INSTRUMENTO DE AUTO AVALIAÇÃO POR  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

**PROF. DR. ALESSANDRO TEODORO BRUZI**

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Oliveira, Vitor Pereira de.

Estilos de Ensino na Educação Física Escolar: Tradução e  
Adaptação Transcultural do instrumento de auto avaliação por  
professores de Educação Física / Vitor Pereira de Oliveira. - 2023.  
92 p.

Orientador(a): Alessandro Teodoro Bruzi.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Tradução. 2. Adaptação Transcultural. 3. Estilos de Ensino.  
I. Bruzi, Alessandro Teodoro. II. Título.

**VITOR PEREIRA DE OLIVEIRA**

**ESTILOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRADUÇÃO E  
ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DO INSTRUMENTO DE AUTO AVALIAÇÃO POR  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TEACHING STYLES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: TRANSLATION AND  
CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF THE SELF-ASSESSMENT INSTRUMENT BY  
PHYSICAL EDUCATION TEACHERS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 03 de fevereiro de 2023

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi (UFLA)

Prof. Dr. Fábio P. G. dos Reis (UFLA)

Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva (CEFET/MG)

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que me possibilitou chegar até aqui com saúde, e me dando força para superar todos os desafios durante a caminhada.

Aos meus pais, Gilberto e Sônia, que sempre me deram as melhores condições para que eu pudesse estudar e concluir meus objetivos. Tudo que conquistei até hoje devo a eles, e sem eles não seria nada. Amo vocês!

Ao meu orientador Prof. Dr. Alessandro Bruzi, que desde a graduação, como professor e orientador se tornou meu amigo. Sou muito grato por todo o apoio, ensinamentos e momentos vividos, foi muito importante para o meu crescimento, tanto de forma pessoal como acadêmica.

Aos Professores Doutores Fábio Reis e Adriano Gonçalves, pelo aceite em contribuir diretamente com a realização deste trabalho, não tenho dúvidas que todas as contribuições feitas foram extremamente significativas para o processo.

A todos que participaram da realização desta pesquisa, aqueles que me auxiliaram no laboratório, aos professores que contribuíram na tradução e adaptação do instrumento, e todos os professores que toparam responder o questionário, sem esses não seria possível concluir o trabalho.

A todos os meus amigos e familiares, que em algum momento, de forma direta ou indireta, se mostraram importantes para que eu pudesse chegar até aqui.

A minha psicóloga Marcela, que me ajudou bastante a me manter firme durante todo o processo de realização do trabalho. Com toda certeza foi muito importante para a manutenção da minha saúde mental. Façam terapia!

A Universidade Federal de Lavras, mais especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Educação Física, que me receberam e possibilitaram que minha formação fosse a melhor possível.

Minha eterna gratidão a todos!

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*  
*(Paulo Freire)*

## RESUMO

O Espectro de Estilos de Ensino, proposto por Muska Mosston, veio para disponibilizar ao professor diferentes maneiras de conduzir a aula, possibilitando uma estimulação aos vários domínios do desenvolvimento humano. É de extrema importância que os professores tenham formação sobre os estilos de ensino para que possam incorporá-los à sua prática docente. Uma das maneiras de conhecer os estilos que os professores vêm utilizando é por via da auto avaliação. O instrumento *Spectrum Inventory Instrument* vem sendo utilizado em diversos países, principalmente para identificar estilos de ensino que vem sendo utilizados, em ambientes escolares e de treinamento esportivo. Portanto, o presente estudo tem como objetivo a tradução e adaptação transcultural do instrumento de auto avaliação dos estilos de ensino adotados nas aulas de Educação Física Escolar. O processo metodológico percorreu seis etapas. A primeira etapa foi a de tradução do instrumento da língua inglesa para a portuguesa, realizada por duas tradutoras brasileiras, bilíngues, independentes e proficientes na língua inglesa. A segunda etapa foi a síntese das versões traduzidas em uma versão única, que comparou as diferentes traduções e avaliou as suas discrepâncias. Em seguida, a terceira etapa consistiu na avaliação da síntese por experts. Foram selecionados três docentes, que dentro da sua especialidade, realizaram avaliação considerando elementos linguísticos, dos estilos de ensino e Educação Física escolar. A quarta verificou a compreensão pelo público-alvo, a partir da avaliação por seis professores e professoras de Educação Física, que atuam na Educação Básica. Nessa etapa, foi solicitado a eles que realizassem o preenchimento do instrumento e indicassem possíveis dúvidas, más compreensões, discordâncias, constrangimentos que pudessem surgir. A quinta etapa compreendeu a tradução reversa da versão em língua portuguesa de volta para o idioma de origem, no sentido de verificar se a versão traduzida está refletindo o conteúdo conforme a versão original. Por fim, a última etapa, consistiu na realização de um estudo-piloto, onde o instrumento de auto avaliação dos estilos de ensino, na versão em língua portuguesa, foi aplicada para um pequeno grupo de professores/as de Educação Física escolar, tecnicamente representantes da população-alvo. O produto gerado por essa pesquisa foi o próprio instrumento traduzido e adaptado transculturalmente. Com isso, podemos qualificar o fazer docente na medida que professores de Educação Física escolar realizem auto avaliação com intuito de melhorar sua prática pedagógica. Por fim, estamos contribuindo para o desenvolvimento científico da área quanto à disponibilização de um instrumento para pesquisadores que buscam investigar sobre os estilos de ensino.

**Palavras-Chave:** Tradução. Instrumento. Estilos de Ensino. Auto avaliação.

## ABSTRACT

Teaching Styles Spectrum, introduced by Muska Mosston, provides the teacher with different ways to conduct the class, stimulating various domains of human development. It is extremely helpful that teachers have training in teaching styles so that they can incorporate them into their teaching practice. One of the ways of knowing the styles that teachers have been using is through self-assessment. The Spectrum Inventory Instrument has been used in several countries, mainly to identify teaching styles that have been used in school environments and sports training. Therefore, the present study aims at the translation and cross-cultural adaptation of the self-assessment instrument of teaching styles adopted in Physical Education classes at school. The methodological process covered six stages. The first stage was the translation of the instrument from English to Portuguese, carried out by two Brazilian translators, bilingual, independent and proficient in the English language. The second step was the synthesis of the translated versions into a single version, which compared the different translations and assessed their discrepancies. The third stage consisted of the evaluation of the synthesis by experts. Three professors were selected, who, within their specialty, carried out an evaluation considering linguistic elements, teaching styles and school physical education. The fourth verified the understanding of the target audience, based on the evaluation by six Physical Education teachers, who work in Basic Education. At this stage, they were asked to complete the instrument and indicate any doubts, misunderstandings, disagreements, or constraints that could arise. The fifth step comprised the reverse translation of the Portuguese language version back to the source language, in order to verify whether the translated version reflects the content as in the original version. Finally, the last stage consisted of carrying out a pilot study, where the self-assessment of teaching styles instrument, in the Portuguese language version, was applied to a small group of school physical education teachers, technically representative of the target population. The product of this research was the instrument itself, which was translated and cross-culturally adapted. With this, we can qualify the teacher's work to the extent that Physical Education teachers perform self-assessment in order to improve their pedagogical practice. Finally, we contribute to the scientific development of the area by providing an instrument for researchers who seek to investigate teaching styles.

**Keywords:** Translation. Instrument. Teaching Styles. Self-evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Representação dos grupos de estilos de ensino .....	17
Figura 2- Fluxo do papel de professor e aluno pelos Estilos de Ensino de Mosston .....	19
Figura 3 - A estrutura do Espectro dos Estilos de Ensino .....	20
Figura 4 - Recorte exemplo do questionário .....	33
Figura 5 - Diagrama do processo de Tradução e Adaptação Transcultural.....	44
Figura 6 - Recorte do instrumento original .....	46
Figura 7 - Recorte do Instrumento traduzido e adaptado .....	46
Figura 8 - Recorte do Item 4 antes das alterações .....	50
Figura 9 -Recorte do Item 4 após as alterações .....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Anatomia dos estilos de ensino de reprodução .....	23
Tabela 2 - Anatomia dos estilos de ensino de produção .....	24
Tabela 3 - Quantidade de produções selecionadas .....	54
Tabela 4 - Produções selecionadas relacionadas à Educação Física Escolar .....	55
Tabela 5- Frequência de respostas dos participantes.....	65
Tabela 6- Frequência de respostas entre “Às vezes até Sempre” .....	66
Tabela 7- Resultados separados por gênero .....	68
Tabela 8- Resultados separados por anos de experiência.....	69
Tabela 9- Resultados separados por nível de ensino .....	70

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
2.1. O Espectro dos Estilos de Ensino .....	16
2.1.1. Estruturação dos estilos de ensino .....	16
2.1.2. Os Estilos de Ensino .....	21
2.1.2.1. Estilos de Reprodução .....	21
2.1.2.2. Estilos de Produção .....	23
2.2. Avaliação e Auto Avaliação do Desempenho Docente .....	25
2.3. Avaliação dos estilos de ensino na Educação Física Escolar .....	30
2.3.1. Diferenças entre os instrumentos .....	32
2.3.2. Estudos que adotaram o instrumento de SueSee (2012) .....	34
3. OBJETIVO .....	39
4. METODOLOGIA .....	40
4.1. Tradução do Instrumento para o Novo Idioma .....	40
4.2. Síntese das Versões Traduzidas .....	41
4.3. Avaliação da Síntese por Experts .....	42
4.4. Avaliação pelo Público-Alvo .....	42
4.5. Tradução Reversa – <i>Back-translation</i> .....	43
4.6. Estudo Piloto .....	43
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	45
5.1. Etapa 1 – Tradução do Instrumento .....	45
5.2. Etapa 2 – Síntese das Traduções .....	46
5.3. Etapa 3 – Avaliação da Síntese por Experts .....	47
5.4. Etapa 4 – Avaliação pelo Público Alvo .....	49
5.5. Etapa 5 – Tradução Reversa .....	51
6. CONCLUSÃO .....	52
7. ESTUDO PILOTO – APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO .....	53
7.1. INTRODUÇÃO .....	53
7.2. METODOLOGIA .....	63
7.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	65
7.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	73
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	78
ANEXO B – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....	82

<b>ANEXO C – VERSÃO BRASILEIRA DO INSTRUMENTO .....</b>	<b>85</b>
---	-----------

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente se caracteriza por todo o processo de formação, podendo ele ser de forma individual e coletiva, que apresenta uma contribuição para uma graduação das competências profissionais do professor, superando a ideia de apenas formação inicial e continuada, e abrangendo tanto experiências formais quanto informais. Por isso considero importante trazer um pouco desse contínuo processo que contribuiu, e ainda contribui, para a formação do professor que sou atualmente.

Sendo filho de professora, e em um período da minha infância estudando na escola que se localizava, literalmente, dentro da minha casa, posso considerar que o ambiente escolar sempre esteve presente na minha vida. Isso soma-se ao fato de eu ser apaixonado por esportes e pela prática de exercício físico. Portanto eu sempre estou buscando me envolver nas diversas formas possíveis, seja jogando, assistindo, organizando, treinando, entre outros.

A partir do momento em que se entra na escola, ela ocupa grande parte do nosso dia, sendo um fator imensamente importante no desenvolvimento geral das pessoas. Sempre tive acesso às melhores condições de estudo. Tive esse privilégio devido à grande valorização que meus pais dão à educação escolar. Além do estudo em uma boa escola, sempre tive apoio familiar. Chegando no ensino médio, mais uma vez tive acesso a uma ótima instituição de ensino, que foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Essa instituição foi determinante para a minha vida acadêmica. Foi lá que estabeleci o objetivo de entrar em uma universidade. E lá, também, tive um professor de Educação Física que me influenciou positivamente em relação as aulas e uma nova forma de enxergar o papel da Educação Física dentro da escola. Além disso, esse professor me incentivou a seguir o caminho que eu realmente gostava. Sem isso, possivelmente, eu não estaria nessa posição de hoje.

Em 2015, fui aprovado na Universidade Federal de Lavras (UFLA), para o curso de Licenciatura em Educação Física, mas com o desejo de me transferir para o bacharelado. Até então, eu não tinha despertado a vontade de ser professor. Acabei dando uma chance para a licenciatura a partir do primeiro momento em que estive em uma sala de aula representando um professor. Além disso, o ambiente escolar me deixava à vontade, o local escola também me abraçou. Segui então a graduação sem nenhum arrependimento. Nesse momento, já, completamente apaixonado com contexto escolar, e a partir disso passei a buscar mais experiências que me colocassem dentro da escola.

Inicialmente, participei de um projeto de extensão que se chamava “Esporte Educacional para crianças socialmente vulneráveis”, conduzido pelo Laboratório de

Comportamento Motor (LACOM) da UFLA. O projeto consistia em disponibilizar aos estudantes de uma escola localizada em área periférica da cidade, aulas de esportes, para melhorar a qualidade de vida dessas crianças. Essa experiência foi de extrema importância para mim, pois, aprendi a lidar com as crianças e também a observar a realidade em que elas estavam inseridas.

Logo mais, comecei a fazer estágio em uma escola particular da cidade, onde tive diversas experiências que contribuíram muito para a minha formação. Conheci uma professora que se tornou minha amiga, e mantivemos então uma relação de muito aprendizado. Dois anos se passaram, entre estágios obrigatórios e não obrigatórios, turmas da educação infantil e ensino fundamental, e diversas atividades realizadas. Como produto dessa parceria, desenvolvemos um planejamento anual de aulas, de acordo com a realidade da escola, onde a professora passou a utilizá-lo após a minha saída.

Por fim, outro programa que influenciou diretamente a minha formação foi a Residência Pedagógica, que tem como objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018, p.1). O programa me possibilitou mais uma imersão na realidade escolar, dessa vez em escolas públicas da cidade, passando por processos de observação de todo o contexto escolar, até a ministração de aulas. Além disso todo o processo era discutido em grupo, possibilitando a reflexão a partir de textos e das experiências vividas.

A partir de todas essas experiências, vivenciando a realidade de escolas públicas e particulares, foi provocado em mim uma inquietude em relação às condições de trabalho, para a realização da Educação Física, em cada local. Como resultado dessa imersão, decidi realizar uma pesquisa sobre o ambiente escolar, a prática pedagógica do professor e o desenvolvimento motor das crianças como trabalho de conclusão de curso. Dessa forma, finalizei minha trajetória pela graduação com um desejo de continuar a caminhada.

Durante dois anos ministrei aulas na rede estadual de ensino, na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Curvelo/MG, onde continuei aprendendo bastante sobre a realidade escolar. No entanto, dessa vez, realmente, na posição de professor regente. Passei pela pandemia da Covid-19, também, como professor dessa escola, vivendo o desafio de ministrar aulas de Educação Física de forma remota, lutando também para motivar os estudantes a participarem. O desejo de realizar o mestrado já existia, com o objetivo de me qualificar ainda mais, para fazer o melhor dentro da sala de aula. Assim, ingresso no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), querendo entender mais sobre a escola

e com o interesse em investigar qual a melhor maneira de se ensinar Educação Física para a melhor aprendizagem dos estudantes.

A educação se constitui em um processo formativo que está imerso em várias culturas e sociedades diferentes. Ela pode ocorrer em diferentes locais e formas, tanto em instituições sociais, como família, igreja, e em instituições formais, como as escolas. A educação, em si, possui responsabilidade em pelo menos duas partes do processo formativo: uma que se caracteriza por ser um objetivo geral, independente da área de atuação do professor, que é formação para a cidadania, para a adoção de posturas éticas e moralmente humanas. A segunda se refere aos conhecimentos historicamente produzidos de acordo com cada componente curricular, que se constituem em objetivos específicos de cada disciplina, que devem apresentar uma sistematização ao longo da formação básica (SILVA, 2013).

A Educação Física possui uma história de várias modificações em relação aos objetivos e propostas educacionais, até se tornar o que vemos nas escolas hoje em dia. Por si só, a Educação Física é considerada uma disciplina mais atraente, por sua característica mais dinâmica e lúdica. Mas é importante ressaltar que essa disciplina faz parte dos componentes curriculares e possui função educativa comprometida com a formação acadêmica, sendo parte importante para um desenvolvimento global dos estudantes. Com isso, é importante que o processo de aprendizagem atenda às expectativas dos alunos, sem que seja perdido o foco dentro de sua função dentro de uma instituição de ensino (FRANCO, 2012).

Para que a escola realize com êxito o seu objetivo de formação, várias colaborações são importantes. Isso vai desde a colaboração dos profissionais da limpeza até os gestores e coordenadores. Contudo, o papel mais importante na aprendizagem dos alunos é dos professores. Estes são protagonistas em relação a qualquer tipo de mudança na prática cotidiana do ensinar e aprender. São os professores que dão sentido e significado para as reformas educacionais, as incorporando em sua prática pedagógica. É importante que tenhamos professores atualizados e dedicados a estar sempre se desenvolvendo para contribuir com a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Como parte importante do processo de desenvolvimento do professor, está presente a avaliação docente, que busca identificar pontos positivos e também os negativos do trabalho. Essas avaliações têm como objetivo a melhora do processo educativo de modo geral, contribuindo com o professor e com a escola. Um dos métodos de avaliação é a autoavaliação. A autoavaliação é realizada pelo próprio professor, possibilitando reflexão e crítica em relação às suas aulas e ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Esse processo auto avaliativo do professor se mostra muito importante tanto na melhora do seu desempenho, quanto na melhora educativa da escola. Usando dessa estratégia, o docente desenvolve um olhar crítico sobre sua prática (AIRASIAN; GULLICKSON, 1998), se torna mais autônomo (REIS, 2014), além de mais flexível a possíveis mudanças (MEDINA; SÁNCHEZ, 1999).

Durante o processo de ensino e aprendizagem, cada pessoa recebe e processa a informação referente ao conteúdo ensinado de maneiras diferentes. Cada um aprende melhor ou pior de acordo com a metodologia que é utilizada. Portanto, é importante que durante o planejamento das suas aulas, o professor considere as individualidades presentes em suas turmas e utilize variados métodos de ensino, afim de que o conhecimento possa ser aprendido pelo maior número de estudantes.

O Espectro de Estilos de Ensino proposto por Muska Mosston, veio propor ao professor diferentes maneiras de conduzir a aula, possibilitando uma variação nos estilos e atendendo os vários domínios do ser humano. Dentro do espectro estão presentes 11 estilos de ensino. Em cada um dos estilos, o poder de tomadas de decisão, na aula, varia entre o professor e os estudantes. Segundo Gallahue e Donnelly (2008), professores que são eficazes tem a capacidade de alterar seus comportamentos de ensino, de acordo com as características e necessidades de desenvolvimento dos estudantes e também dos objetivos específicos de aprendizado.

Segundo SueSee e colaboradores (2018), é muito importante que os professores conheçam os estilos de ensino e possam identificar aqueles que estão utilizando, possibilitando a reflexão sobre a sua prática docente e a melhora no direcionamento dos conteúdos, traçando as melhores estratégias de ensino para cada aula. O instrumento selecionado para esse estudo vem exatamente nessa proposta. Por meio da auto avaliação, o professor é capaz de medir a frequência que acreditam que usam os estilos de ensino durante suas aulas.

Considerando a importância da auto avaliação docente, e também da utilização dos estilos de ensino nas aulas de Educação Física, se torna relevante a tradução e adaptação transcultural de um instrumento, que possibilite que professores de Educação Física brasileiros compreendam essa temática, continuem formação e qualifiquem sua prática profissional.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. O Espectro dos Estilos de Ensino

Na década de 1960, o professor Muska Mosston (1925-1994) apresentou um descontentamento em relação à metodologia que os professores de Educação Física utilizavam em suas aulas. Durante a sua formação, ele pôde observar que faltavam elementos na comunicação docente (GOZZI; RUY, 2008; FRANCO, 2012; SEVERINO et al., 2014). Foi então, a partir disso, especificamente no ano de 1965, que Mosston propôs uma série de alternativas metodológicas na forma de se ensinar e aprender, expandida e integrada, resultando, então, na obra *Teaching Physical Education*, publicada em 1966. Nesse momento, ele apresentou os primeiros passos do *Spectrum* dos Estilos de Ensino, que futuramente se desdobraria no livro “Do Comando à Descoberta” (1972) (GOZZI; RUY, 2008; FRANCO, 2012; MACÊDO, 2020). Essa obra ganhou grande repercussão e validação em diversos países, o que fez com que o autor alcançasse o patamar de um dos grandes pesquisadores na área de Educação Física e Esporte no mundo (KRUG, 2009).

Segundo Mosston e Ashworth (2008, p.8) “Todo ato de ensino deliberado é consequência de uma decisão prévia”. A partir dessa afirmação, se estabelece que o ato de ensino é baseado em uma cadeia de decisões que irão influenciar as ações realizadas nas várias etapas do processo, caracterizando a anatomia dos estilos de ensino (NUNES; IAOCHITE, 2013).

O *Spectrum* apresenta uma série de estilos que são modelos de organização, com variações em relação às tomadas de decisão antes, durante e após as aulas (GALLAHUE; DONNELLY, 2008; FRANCO, 2012). Caminhando pelo *Spectrum*, é possível observar uma descentralização em relação às tomadas de decisão, pois, elas são transferidas do professor para os estudantes de maneira gradativa (MACÊDO, 2020). É muito importante para o professor conhecer os estilos de ensino, porque isso vai possibilitar uma maior consciência relacionada ao planejamento e à avaliação do seu trabalho, além de sustentar suas decisões.

#### 2.1.1. Estruturação dos estilos de ensino

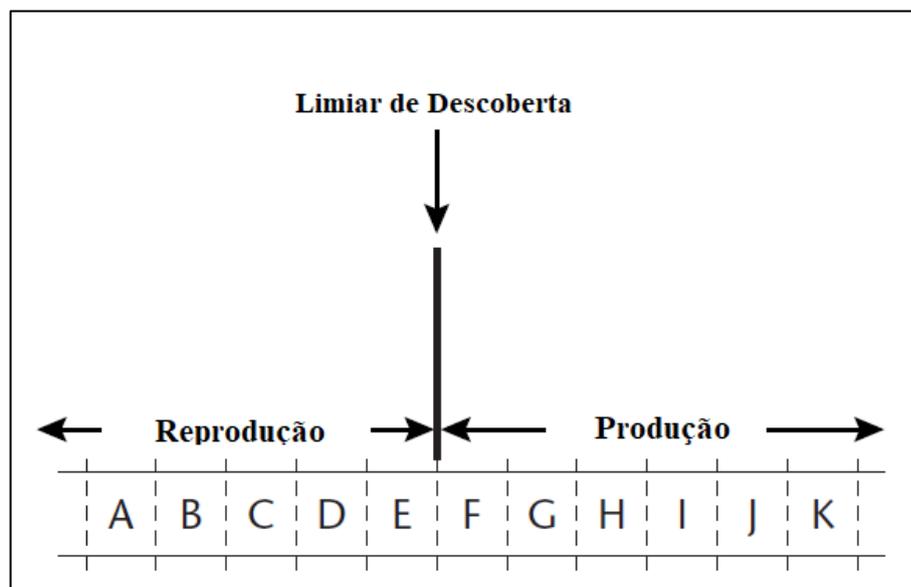
Para que se tenha total compreensão da teoria do *Spectrum* e estilos de ensino é muito importante que os conceitos de “Axioma” e “Anatomia” estejam claros. O conceito de axioma diz que toda a estrutura do *Spectrum* parte da premissa de que o Ensino é uma cadeia de tomadas de decisão. No início, as decisões estão mais centradas no professor, mas, com o avançar do

processo ensino-aprendizagem, o protagonismo vai se descentralizando para o estudante. O conceito de Anatomia é composto pelas categorias de decisão que devem ser tomadas, delimitando a ordem, quantidade e a centralização: professor, estudante ou ambos (MOSSTON; ASHWORTH, 2008; MACÊDO, 2020).

Dentro da anatomia dos estilos, existem três fases de tomadas de decisão: a primeira fase é a de Pré-Impacto, que inclui todas as decisões que são tomadas antes da aula, delimitando as intenções do professor para com os alunos. A segunda fase é a de Impacto. Essa fase representa as decisões que são tomadas em tempo real, durante a aula. Por fim, temos a fase de Pós-Impacto, que constituem as decisões tomadas após o término da aula, analisando os resultados apresentados na fase de impacto e relacionando com os objetivos que foram estabelecidos na fase de pré-impacto (MOSSTON; ASHWORTH, 2008).

O modelo proposto por Mosston traz onze estilos de ensino, cada um deles possui um potencial específico no desenvolvimento do estudante, estimulam o desenvolvimento integral nos domínios cognitivo, afetivo, social, físico e moral (NUNES; IAOCHITE, 2013). Cada estilo de ensino tem suas próprias características e objetivos específicos. Mosston e Ashworth (2008) os separa em dois grupos distintos: o primeiro representa a capacidade de reprodução de um conhecimento prévio e o segundo representa a produção de novos conhecimentos, dando espaço para a descoberta e criação. Os dois grupos estão representados na figura 1:

Figura 1-Representação dos grupos de estilos de ensino



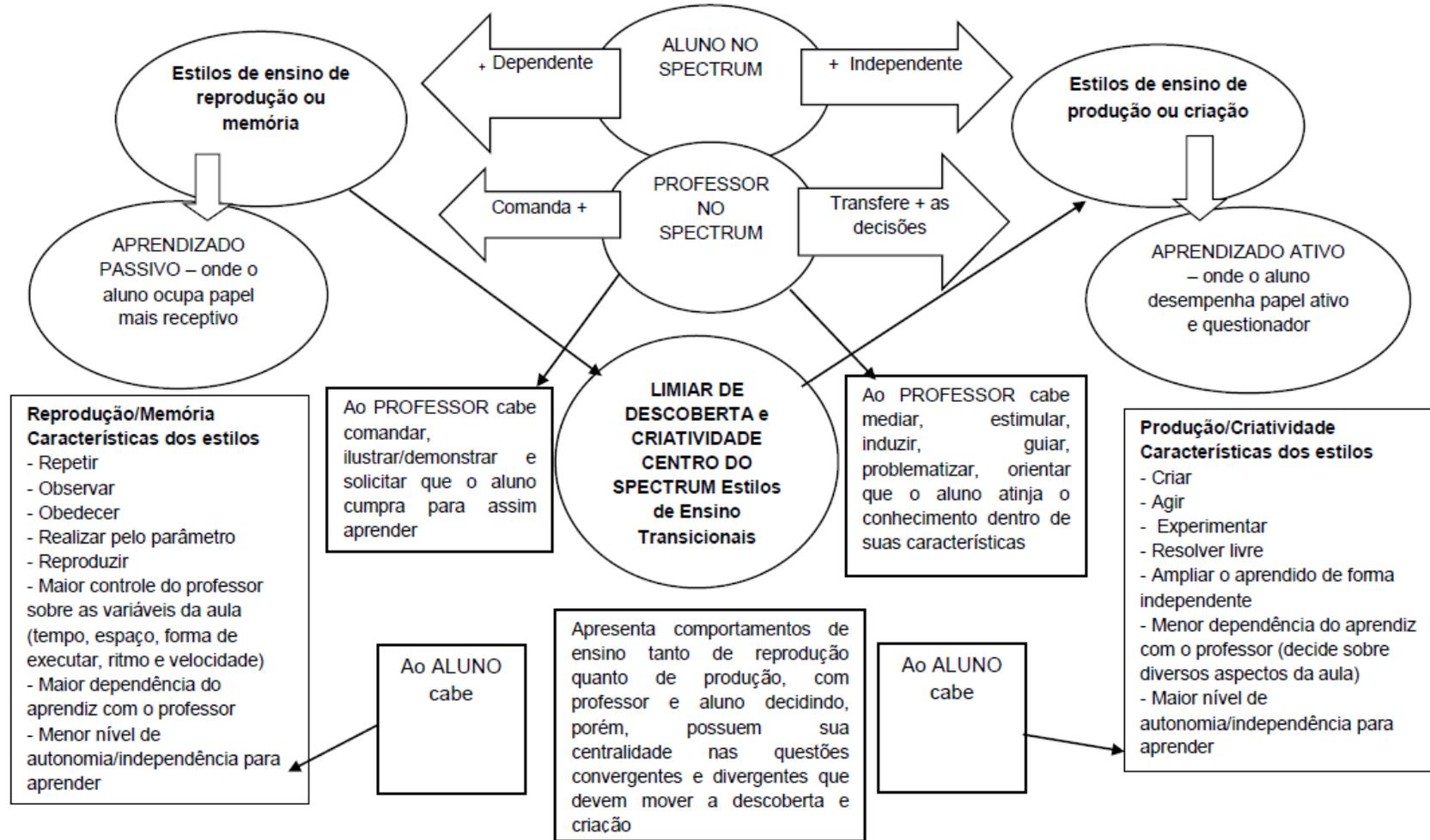
Fonte: Mosston e Ashworth (2008)

O grupo de Reprodução, também conhecido como estilos de ensino centrados no professor, é baseado na teoria comportamental da aprendizagem, onde acredita-se que o processo de aprendizagem irá acontecer de fora para dentro, com a reprodução correta de determinados movimentos ou eventos. Envolve os alunos em processos cognitivos de baixa ordem, sendo eles a memória, lembrança, identificação ou qualquer operação cognitiva que irá se apoiar em conhecimentos do presente e do passado. Nesse grupo a grande maioria das decisões é tomada pelo professor, ou seja, o como e quando os alunos irão realizar as atividades já são definidos anteriormente. Com isso, esses estilos são eficientes, centrados e fáceis de se utilizar. O ponto principal deles é a aprendizagem da execução correta de determinadas tarefas, utilizando-se de técnicas mecanicamente adequadas (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Já o grupo de Produção, conhecido como estilos de ensino centrados nos aprendizes, é fundamentado na teoria de aprendizagem cognitiva. Nessa teoria é defendida que a aprendizagem ocorre de dentro para fora, onde o processo é tão valorizado quanto o produto das ações. A criança é colocada como o centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, o aprendiz passa a ser muito mais do que apenas a simples reprodução de movimentos. Esses estilos envolvem o aprendiz no processo de descoberta, pois estimulam a resolução de problemas, a criação, comparação, categorização, etc. Sendo assim, acredita-se no aprender a aprender como o processo essencial para o real aprendizado. Além disso, existe espaço para as individualidades, sendo todos capazes de encontrar um determinado sucesso (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Na figura 2, Macedo (2020) buscou ilustrar e sintetizar o fluxo do papel do professor nos dois grupos de estilos – reprodução e produção – estes podem ser compreendidos a seguir:

Figura 2 – Fluxo do papel de professor e aluno pelos Estilos de Ensino de Mosston



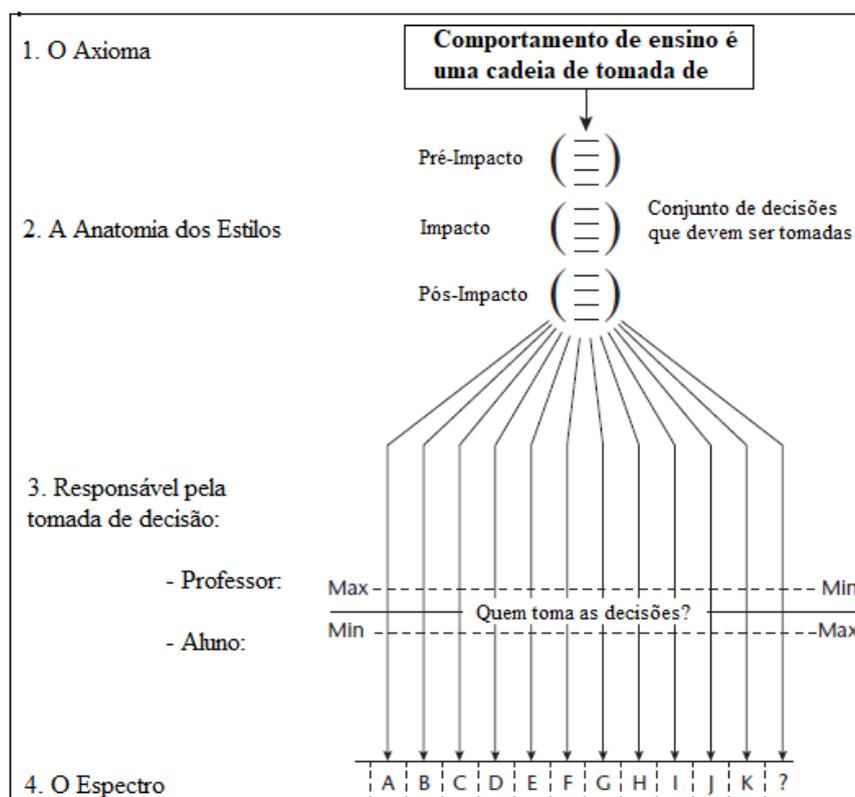
Fonte: Macêdo (2020)

De acordo com Mosston e Ashworth (2008), o *Spectrum* dos estilos é representado pelas letras do alfabeto (A-K), sendo assim denominados e esquematizados:

- A - Comando
- B - Tarefa
- C - Recíproco
- D - Autocontrole
- E - Inclusão
- F - Descoberta Dirigida
- G - Descoberta Convergente
- H - Descoberta Divergente
- I - Individual
- J - Iniciado pelo aluno
- K - Autoensino

A figura 3 busca representar toda a estrutura do *Spectrum*, considerando todas as partes necessárias para a ilustração da utilização dos estilos de ensino:

Figura 3 - A estrutura do Espectro dos Estilos de Ensino



Fonte: Adaptado de Mosston e Ashworth (2008)

### 2.1.2. Os Estilos de Ensino

Dentre todos os estilos propostos por Mosston, é importante levar em consideração que cada um deles tem suas características próprias, que os diferem entre si, além de objetivos específicos.

#### 2.1.2.1. Estilos de Reprodução

O primeiro estilo é o de **Comando (A)**, pelo qual o professor é quem toma todas as decisões, em todas as fases da anatomia do estilo. Nesse caso, ele irá apresentar o conteúdo e o modelo de tarefa a ser reproduzido ou copiado pelos alunos. O objetivo principal é fazer com que o aluno aprenda de maneira mais rápida e eficiente possível. Esse modelo já pré-determinado é o modo de execução considerado correto e habilidoso, que deve ser realizado de maneira sincronizada e com alta precisão. É um processo de réplica, reprodução, duplicação da realização correta do movimento, onde o conteúdo é aprendido através da repetição das execuções (GOZZI; RUY, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Esse estilo é mais utilizado em grandes grupos de aprendizes, quando se busca atingir um padrão de execução uniforme. Ele exige do professor uma boa representação da técnica a ser executada, seja por meio de modelos de fichas ou demonstrações. Além disso, exige do professor um controle da aula em diversos aspectos, como: velocidade da realização das atividades, ritmo de execução, organização dos estudantes no espaço e também o feedback a ser disponibilizado (MACÊDO, 2020).

O **estilo B (Tarefa)** é considerado bem parecido com o anterior, mas nesse já é possível começar a observar algumas decisões sendo tomadas pelos alunos. Nesse estilo o professor ainda toma muitas das decisões, principalmente nas fases de pré e pós-impacto. O Estilo B (Tarefa) funciona da seguinte forma: o professor apresenta uma demonstração das tarefas a serem realizadas e os alunos devem praticá-las, iniciando assim o processo de tomadas de decisão dos mesmos. Sendo assim, os alunos determinam o ritmo de execução, ordem das tarefas, intervalo de prática, localização e outros. Criando assim novos comportamentos, tanto dos alunos quanto do professor. Apesar de nesse estilo o professor ainda estar no centro do processo ensino-aprendizagem, já podemos observar um leve percentual do ensino centrado no aluno (GOZZI; RUY, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008; SEVERINO et al., 2014). Esse estilo já possibilita ao professor a oportunidade de disponibilizar feedbacks, na fase de pós-impacto, de forma individual para os estudantes, o que não ocorria no estilo A (MACÊDO, 2020).

No **estilo C (Recíproco)**, é possível observar a presença de um novo participante no processo de ensino-aprendizagem, é a figura do “mini professor”. Nessa situação, o aluno que realiza as tarefas recebe feedback do seu colega, baseado em critérios previamente definidos pelo professor. Com isso, as tomadas de decisão dos alunos estão localizadas na fase do pós-impacto. Esse estilo permite o desenvolvimento de estratégias como observar, comparar, concluir e também de comunicação entre os colegas. Isso aumenta a interação durante o processo de ensino-aprendizagem (GOZZI; RUY, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008; FRANCO, 2012).

O estilo de ensino recíproco possibilita um avanço na capacidade de aprendizagem dos alunos, pois o professor passa a responsabilizá-los pelo aprendizado associado ao seu par. Este é o estilo que mais desenvolve no estudante a preocupação com o outro, na posição de um auxiliar de ensino, e, também, possibilita a compreensão do comportamento exercido pelo professor. Ao professor cabe um papel de mediador das situações, observando como os alunos estão se desenvolvendo em pares (MACÊDO, 2020).

Já no **estilo D (Auto Controle)**, ainda mais decisões são destinadas aos alunos. O professor ainda decide as tarefas a serem realizadas, mas cabe ao aluno identificar seus limites e possibilidades. É esperado que o aluno tenha consciência da sua própria execução das tarefas solicitadas, o feedback é dado por ele mesmo, seguindo critérios criados pelo professor. O aluno se torna mais independente, por permitir a ele um número maior de decisões (GOZZI; RUY, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008; FRANCO, 2012).

Devido a maior individualização, esse estilo exige uma maior quantidade de materiais, de acordo com a quantidade de estudantes participantes, além de não provocar situações de grupo (MACÊDO, 2020).

O objetivo principal do **estilo E (Inclusão)** é que todos estejam inseridos nas tarefas propostas. Nenhum aluno deixa de participar por causa do nível de dificuldade. O professor decide as tarefas que serão realizadas e apresenta uma variedade de níveis de execução dessa mesma tarefa, deixando com os alunos uma importante decisão: identificar em que nível cada um se encontra e escolher onde irá começar. Com isso, as diferenças individuais devem ser atendidas (GOZZI; RUY, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Krug (2009) diz que este estilo foi muito utilizado por Mosston em aulas para alunos inclusivos já nos anos 1960, pois possibilita ao aluno elevar sua capacidade de compreender seu nível comparando-o ao nível dos outros e demonstrando que ele pode e deve evoluir a partir deste nível. Ao papel do aluno é atribuída uma qualificação superior, pois, além de determinar

seu próprio nível, o aluno passa a entender que existem diferentes níveis de execução de tarefas, e se desejar, pode tentar realizar com o nível superior ou inferior (MACÊDO, 2020).

A tabela a seguir apresenta um resumo de quem toma as decisões em cada fase da anatomia dos estilos de ensino de reprodução.

Tabela 1 - Anatomia dos estilos de ensino de reprodução

<b>Quem toma as decisões?</b>			
<b>Estilo de Ensino</b>	<b>Pré-Impacto</b>	<b>Impacto</b>	<b>Pós-Impacto</b>
A	Professor	Professor	Professor
B	Professor	Estudante	Professor
C	Professor	Estudante Observador / Estudante Executor	Estudante Observador
D	Professor	Estudante	Estudante
E	Professor	Estudante	Estudante

Fonte: Mosston e Ashworth (2008); Macêdo (2020)

#### 2.1.2.2. Estilos de Produção

Os estilos de ensino do grupo de produção são nomeados como estilos de descoberta e criação. Eles têm como característica a ampliação do conhecimento, da responsabilidade, da descoberta e da autonomia dos estudantes (MACÊDO, 2020).

O primeiro deles é o **estilo F (Descoberta Dirigida)**, ou Descoberta Guiada. Nesse estilo é inaugurada uma etapa muito importante para o professor e para o estudante. Surge a fase de descoberta, onde o estudante é estimulado a ir além da memória e comparação de gestos; existe um conjunto de estímulos que são dados pelo professor afim de chegar em um novo conhecimento para os alunos. Esses estímulos são fornecidos por meio de perguntas que apresentam apenas uma resposta correta, ou seja, há apenas um caminho que leva ao alcance do objetivo pré-determinado (GALLAHUE; DONNELLY, 2008; FRANCO, 2012; MACÊDO, 2020).

Uma questão importante nesse estilo é que o professor pode e deve fazer pausas durante a fase de impacto, adicionando perguntas que irão auxiliar os estudantes em busca da resposta. Esse estilo tem característica mais dialógica e expositiva entre professor e aluno (MACÊDO, 2020).

Os estilos **G (Descoberta Convergente)** e **H (Descoberta Divergente)** apresentam similaridades. Os dois estilos estimulam o domínio cognitivo dos alunos por meio da

valorização do pensamento lógico e crítico. Em ambos, o professor propõe aos estudantes um determinado problema que deverá ser solucionado.

No estilo descoberta convergente, para cada problema existe apenas uma solução que deve ser encontrada. A proposta é que todos apresentem respostas iguais. Além disso, permite que os alunos solucionam o problema em um processo de tentativa e erro, utilizando movimentos do corpo (GOZZI; RUY, 2008, MACÊDO, 2020).

No estilo de descoberta divergente várias soluções podem ser encontradas para cada problema proposto. A variabilidade de caminhos e respostas é bastante valorizado. Nesse caso, a diversidade, a inteligência e eficiência das respostas são essenciais e se associam aos objetivos do estilo (GOZZI; RUY, 2008; MACÊDO, 2020).

O **estilo I (Individual)** não desenvolve muito o aspecto social, o aluno toma quase todas as decisões, cabe ao professor apresentar uma proposta de conteúdo e a partir disso o estudante escolhe tópicos que ele queira desenvolver. Nesse estilo o aluno não faz o que quiser, ele ainda precisa desenvolver questões, buscar soluções e avaliar o processo (FRANCO, 2012).

Já no **estilo J (Iniciado pelo Aprendiz)**, ou indicado pelo aluno, o estudante tem mais independência no processo ensino-aprendizagem. O próprio aluno conduz todo o processo, tendo apenas a orientação do professor. Ele escolhe o conteúdo, planeja, executa e avalia, participando de todas as fases da anatomia dos estilos (FRANCO, 2012).

Por fim, temos o **estilo K (Autoensino)**, que dispensa a presença de um professor. Nesse estilo, o aluno aprende sozinho e todas as decisões são dele. Caso tenha a presença de um professor, este se limita apenas a dar conselhos e sugestões (FRANCO, 2012).

Na tabela 2 temos um resumo de quem toma as decisões em cada fase da anatomia dos estilos de ensino de produção.

Tabela 2 - Anatomia dos estilos de ensino de produção

<b>Quem toma as decisões?</b>			
<b>Estilo de Ensino</b>	<b>Pré-Impacto</b>	<b>Impacto</b>	<b>Pós-Impacto</b>
F	Professor	Professor/Estudante	Professor/Estudante
G	Professor	Estudante	Estudante/Professor
H	Professor	Estudante	Estudante/Professor
I	Professor	Estudante/Professor (se necessário)	Estudante/Professor (se necessário)

J	Estudante	Estudante	Estudante/ Professor (se necessário)
K	Estudante	Estudante	Estudante

Fonte: Mosston e Ashworth (2008); Macêdo (2020)

Essa variedade de estilos de ensino possibilita que o aprendiz tenha condições de se desenvolver de forma integral, nos domínios: físico, cognitivo, sócio afetivo e motor (NUNES; IAOCHITE, 2013). Além de ser importante para uma melhora nos processos educativos durante as aulas, essa proposta é interessante porque permite considerar as individualidades dos alunos no processo de ensino de ensino da Educação Física escolar.

## 2.2. Avaliação e Auto Avaliação do Desempenho Docente

A preocupação com a melhora nos sistemas e processos educativos para possibilitar melhores resultados tem sido comum na história da Educação. Mas, esses esforços estão concentrados, principalmente, na melhora de currículos de formação, nos processos de organização e gestão educacional, desenvolvimento de projetos e programas, espaço físico e menor preocupação com a inovação nas metodologias de ensino (FERNANDES, 2008; CORREIA, 2009; REIS, 2014).

Nesse caminho, temos um instrumento importante para análise e reflexão da atividade docente, que é a avaliação do desempenho (REIS, 2014). A avaliação de professores muitas vezes não é encarada como uma prioridade. Mas sim, é pensada como apenas uma burocracia, um processo para se verificar o cumprimento de normas, e sem quase nenhuma relação com o ensino, aprendizagem ou desenvolvimento dos professores (FERNANDES, 2008).

Com o notado desenvolvimento científico dos processos avaliativos, tem-se observado o surgimento de iniciativas de incorporação de sistemas de avaliação dos docentes. Esses sistemas podem apresentar diversas finalidades, quais sejam: seleção para ingresso na profissão, formação e desenvolvimento profissional, melhora no ensino, progressão na carreira e outros (FERNANDES, 2008).

De acordo com Correia (2009), a avaliação do desempenho docente permite apoiar o trabalho individual do professor dentro do contexto escolar. Ela valoriza tanto o profissional, quanto promove melhorias dentro da escola. Essa prática tem por finalidade melhorar o trabalho pedagógico. Segundo Fernandes (2008), o processo avaliativo dos professores não deve ser encarado como estratégia mais ou menos obscura. Muito pelo contrário, esse processo deve ser baseado na transparência, caracterizando suas dimensões éticas e políticas, contribuindo para que tenhamos melhores profissionais, mais conscientes e responsáveis

perante aos estudantes e também a sociedade. Sendo assim, é muito importante que os professores participem diretamente desse processo, pois tudo que é pensado e preparado a partir das avaliações é efetivamente colocado em prática pelos docentes. Fernandes (2008) pontua que o professor é fundamental para que haja melhora da qualidade no processo pedagógico e nos sistemas de apoio aos estudantes.

Uma das dimensões de avaliação docente é a dimensão do desenvolvimento profissional. Essa dimensão é caracterizada por uma avaliação formativa, possibilitando um diagnóstico contínuo, valorizando as boas práticas e apontando aquelas que necessitam de melhora, seja em relação aos conteúdos, métodos, estratégias ou recursos (FERREIRA, OLIVEIRA, 2015).

Para que o desenvolvimento profissional ocorra de forma eficaz, é necessária a formação contínua. Sendo assim, os docentes precisam estar atentos a sua formação durante todo o exercício da profissão, considerando que o seu objeto de trabalho está em constante transformação. É importante que o professor acompanhe as transformações da sociedade, pois essas transformações irão impactar diretamente no contexto escolar (SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019).

No desenvolvimento do fazer docente, podemos destacar o importante papel de formação da auto avaliação. Por ela, a reflexão é colocada como fundamental (SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019). Portanto, a auto avaliação se enquadra em uma dimensão formativa onde todo o processo possibilita que o docente tome consciência do que faz e de como faz, afim de provocar uma melhoria em seu trabalho. A auto avaliação é pensada como um processo de avaliação formativa, proporcionando uma reflexão continua sobre sua prática, gerando maior autonomia (CARVALHO, 2011).

Mas, afinal, quais as vantagens da realização da auto avaliação pelos professores? Antes de entender a auto avaliação é importante esclarecer o sentido de auto. De acordo com Terrasêca (2016) não é apenas a avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, “[...] consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assente na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo” (TERRASÊCA, 2016, p.167). A auto avaliação em âmbito educacional é um processo que vai permitir com que os profissionais da educação possam refletir sobre os diferentes processos educativos, que ocorrem em diferentes âmbitos educacionais. Além de analisar a sua própria prática pedagógica, e sua relação com os outros sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem e em que contexto acontecem, na busca de maior qualidade na educação (SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019).

Segundo Reis (2014) a auto avaliação do desempenho docente é um processo que tem como base a autorreflexão e a autocritica acerca da sua prática pedagógica, objetivando melhorar e aperfeiçoar seu trabalho pedagógico e também o crescimento profissional. Para Guerra (1993), esse processo acaba gerando hábitos de reflexão sobre a própria realidade. Isso, de certa forma, garante um maior envolvimento com o caminho de aprendizagem, possibilita a superação das dificuldades, a partir da revisão do trabalho pedagógico e da introdução de mecanismos de correção adequados. De acordo com Schön (2000) o professor que tem a capacidade de ser flexível para lidar com as situações e problemas que ocorrem durante o cotidiano das aulas, lidando com incertezas e a imprevisibilidade, é considerado um profissional reflexivo.

O conhecimento acerca da auto avaliação, e saber como utilizá-la, é considerado muito importante desde a formação inicial do docente. Mas, também, cabe aos formadores de professores discutirem que a reflexão acontecendo de forma natural é pouco; todos os professores são reflexivos em algum ponto; é necessário que se pense sobre o que o professor irá refletir e de que forma. A reflexão é algo inerente ao ser humano. Então, alguns questionamentos precisam ser apresentados, como o por que, de que forma e quais os objetivos de determinada reflexão, devendo realizá-la de forma consciente e cuidadosa, pensando na sua dimensão ética e política (ZEICHNER, 2008; SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019).

Terrasêca (2016, p. 169) faz uma análise sobre a auto avaliação, sobre o que ela é, como acontece e sua contribuição:

Em breve síntese, a auto avaliação não pode ser considerada como mais uma tarefa na vida profissional já intensa dos professores, e que os afasta da essência da profissão: educar, ensinar, aprender e fazer aprender. A auto avaliação não é um fim em si mesma, nem se resume à incessante recolha de informações e dados. A auto avaliação assenta em uma análise e reflexão sobre o trabalho que se realiza, sobre os modos de trabalhar e de fazer educação. É, definitivamente, um processo de transformação, uma forma de confrontar as nossas representações sobre as ações profissionais, podendo e devendo dar lugar à diversidade, à diferença, à centralidade de cada escola, bem como permitir a implicação das comunidades locais e a sua responsabilização e a das escolas na educação das crianças e jovens. Uma nova cultura de avaliação deve ser incorporada à auto avaliação enquanto processo de reflexão colaborativo, formativo e auto formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta.

Para Airasian e Gullickson (1998) durante o processo de auto avaliação os professores criam opiniões importantes sobre a efetividade do seu trabalho. Esse processo é centrado na prática pessoal. Essa prática possibilita um olhar crítico e consciente sobre o antes, o durante e o depois das suas práticas pedagógicas. Segundo Reis (2014), quando o professor entende sua

capacidade de autorregular-se, ele passa a romper com a dependência de algo externo, se tornando mais autônomo. Airasian e Gullickson (1998) argumentam que a auto avaliação ganha importância sobre as outras modalidades de avaliação pois é uma avaliação do professor, feita pelo professor e para o professor, sendo ele o centro de todo o processo avaliativo.

Segundo Medina e Sánchez (1999), a utilização de instrumentos de auto avaliação desenvolve no professor a autocrítica sobre o seu próprio trabalho, além de participar mais na melhoria pela educação, melhorar seu desempenho e ser mais flexível a mudanças. Reis (2014) diz que é imprescindível aos professores que continuem a aprender constantemente, refletindo sobre sua prática pedagógica, observando aspectos positivos e negativos e relacionando seus resultados na auto avaliação com os resultados de aprendizagem dos seus estudantes.

Pensando em avaliação do desempenho e no desenvolvimento do professor, Aguiar e Alves (2010, p. 238-239) citam algumas vantagens em se utilizar a auto avaliação como instrumento:

- Tem uma finalidade formativa.
- Possibilita a análise intimista da nossa prática profissional.
- Conta com a motivação do professor e, por isso, revê-la o desejo de aperfeiçoamento.
- Permite autorregular a nossa prática profissional e, com isto, estabelecer uma relação de compromisso com nós próprios [...].
- A indagação sistemática da nossa prática promove a partilha de ideias e experiências entre colegas apostados no combate ao insucesso académico.
- Permite a organização da carta pessoal de necessidades de formação.
- Possibilita a escolha mais criteriosa das ações de formação contínua.

Proporcionar uma educação de qualidade é sempre a intenção de grande parte das instituições educacionais. Isso exige que seja sempre feita uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que acontecem no “chão da escola”, é necessário intervir, reorientar e também melhorar essas práticas. Mas, para isso, é muito importante que os docentes assumam protagonismo, sejam conscientes das suas ações, tenham momentos de reflexão, o que irá resultar em tomadas de decisão orientadas aos objetivos e estratégias de ensino (CARVALHO, 2011). Para um bom resultado da auto avaliação, ela deve ser exercida por todos os integrantes do processo educacional. Esse tipo de avaliação só será significativo se as escolas e os professores estiverem realmente comprometidos em analisar o próprio trabalho. Essa parte é determinante, pois implica no desenvolvimento de ações positivas e construtivas. A auto avaliação bem estabelecida e socializada irá induzir e fomentar discussões sobre problemas comuns à prática docente e gerar mudanças dentro de todo o contexto escolar (FERNANDES, 2008; REIS, 2014).

Como já falado, para que a auto avaliação seja eficaz é necessário que o docente esteja realmente comprometido com o processo. Com isso, algumas barreiras podem atrapalhar a participação efetiva dos mesmos, por exemplo: falta de tempo, não aceitação de *feedback*, falta de motivação, falta de apoio da escola. Por estes e outros motivos, provavelmente, é que ainda não temos implementada nas nossas escolas a auto avaliação como uma prática sistematizada (REIS, 2014)

As atividades que estão diretamente relacionadas com a pratica da reflexão e da auto avaliação no dia a dia dos docentes mostram que tem muito a contribuir para a área educacional. A auto avaliação, quando realizada de forma sistemática, se mostra como um ótimo mecanismo para a apropriação de saberes, qualificação, conhecimento próprio e sobre a sociedade (SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019).

Então, a avaliação docente se apresenta como um elemento muito importante para analisar e observar as condições em que se encontram os nossos processos educativos, seus componentes e seus atores. Esse processo precisa ser entendido como uma estratégia que vai possibilitar a escola percorrer um bom caminho na busca por uma melhor qualidade educacional. A auto avaliação do processo educativo é decisiva para o sucesso profissional dos professores e tem um impacto positivo na sociedade como um todo. (CARVALHO, 2011; SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019).

Algumas evidencias foram encontradas sobre os benefícios do uso da auto avaliação dentro do ambiente escolar. Especificamente sobre a auto avaliação docente, ainda há incipiência, pois, poucos esforços foram concentrados na busca por evidencias sobre o tema. Até o momento, os estudos têm sido apresentados mais numa perspectiva filosófica do que empírica. Apesar disso, consideramos importante apresentar algumas pesquisas que buscaram essas evidencias, porém, com foco na auto avaliação de discentes.

Talim (2004) buscou comprovar a capacidade dos estudantes de informar, de forma confiável, qual o seu nível de aprendizagem no conteúdo Física. O autor evidenciou que o estudante tem sim capacidade de se auto avaliar de forma competente, e, além disso, os resultados indicam que a utilização de um instrumento auto avaliativo pode melhorar a interpretação dos resultados obtidos em um teste de múltipla escolha. Jay e Owen (2016), verificaram se possibilitar situações de auto avaliação para os estudantes estaria relacionada a um melhor desempenho em habilidades psicomotoras. Os resultados indicaram que quando são garantidas mais possibilidades de utilização da auto avaliação, o desempenho psicomotor tende a apresentar uma evolução. E Costa (2017) realizou uma revisão sobre o tema auto avaliação em artigos publicados em dois periódicos internacionais. Ele identificou que esses processos

de regulação são benéficos para o desempenho de estudantes em componentes curriculares. Nenhum artigo foi identificado com o foco na auto avaliação docente. Portanto, Costa (2017) enfatizou sobre a necessidade de pesquisas empíricas sobre a temática auto avaliação docente.

Esses estudos empíricos trazem evidências científicas sobre o papel positivo da auto avaliação na melhora do desempenho acadêmico de estudantes. Os resultados dos estudos permitem concluir que a auto avaliação estimula a autorreflexão sobre o fazer próprio e desencadeia processos cognitivos que auxiliam na regulação do comportamento em busca de melhor rendimento.

### **2.3. Avaliação dos estilos de ensino na Educação Física Escolar**

Ao longo dos anos, alguns instrumentos foram desenvolvidos com base no Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston (1966). Dentre eles, temos o instrumento que será tratado nesse capítulo, chamado de *Spectrum Inventory Instrument*. Esse instrumento foi desenvolvido pelo Dr. Brendan SueSee, juntamente com a Prof. Sara Ashworth e o Dr. Ken Edwards, como parte do projeto de doutorado do primeiro autor. Esse instrumento tem como objetivo permitir que pesquisadores e professores identifiquem quais os estilos de ensino do espectro estão sendo utilizados em aulas de Educação Física (SUESEE; EDWARDS; 2009).

O primeiro tema que originalmente foi proposto para o estudo de doutorado iria comparar quais os estilos de ensino eram utilizados antes de 1998, no Programa de Educação Física e Saúde Sênior, e pós 1998, onde o programa foi reformulado, se tornando o Programa de Educação Física Sênior, que corresponde ao ensino médio no Brasil, no estado de Queensland, Austrália. Uma das mudanças propostas no novo programa foi a utilização de abordagens pedagógicas ou estilos de ensino. Com isso, era esperado que, como o novo programa nomeou estilos de ensino, uma utilização mais variada dos mesmos passasse a acontecer com a implementação e difusão do novo Programa de Educação Física Sênior (SUESEE; EDWARDS; 2009).

O esperado era que fossem encontrados dados ou pesquisas sobre a utilização dos estilos de ensino pelos professores australianos, antes da mudança nos planos de estudos (antes de 1998). A partir disso, seria apenas necessário coletar os dados referente ao período pós 1998, realizando assim um estudo comparativo entre os efeitos gerados pelos dois documentos. Com interesse de validade do estudo, esperava-se utilizar do mesmo instrumento nos dois períodos citados (SUESEE; EDWARDS, 2009). Mas, infelizmente, não existiam tais dados sobre os estilos de ensino utilizados no primeiro programa. Com isso, a proposta da pesquisa foi alterada

e o objetivo passou a ser determinar quais os estilos de ensino mais utilizados pelos professores de Educação Física Sênior de Queensland (Austrália).

Além da mudança na proposta do estudo, se tornou necessário o desenvolvimento de um instrumento que fosse adequado para investigar os estilos de ensino que os professores estavam utilizando durante suas aulas. Este instrumento também deveria permitir que os professores pudessem reconhecer os estilos de ensino e tivessem condições de responder aqueles que utilizavam (SUESEE; EDWARDS, 2009).

Sendo assim, encontrou-se um estudo comparativo realizado por Cothran e colaboradores (2005), intitulado '*A Cross Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles*'. Nesse estudo eles utilizaram uma versão modificada de um instrumento citado por Kulinna, Cothran e Regaulos (2003). Esse instrumento foi projetado para identificar a utilização e as crenças de professores relacionadas à diversão, eficácia e motivação baseado no Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston (1966).

Como se tratou de um estudo transcultural, o instrumento precisou ser traduzido para as línguas nativas dos países em que foram aplicados. Então foi aplicado um protocolo transcultural baseado em uma técnica sugerida por Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000). O instrumento foi traduzido para os devidos idiomas e retraduzido para o inglês. Em seguida um grupo de cinco especialistas em ensino da Educação Física avaliaram o instrumento retraduzido de acordo com a sua equivalência. Era necessário um mínimo de 80% na concordância entre os especialistas sobre a precisão da tradução. Essa necessidade foi atingida e o instrumento foi aprovado para uso (COTHRAN et al, 2005).

O questionário incluía um cenário para cada um dos 11 estilos de ensino que foram propostos, seguido de uma pergunta que está relacionada a experiência do participante com o estilo, e mais três questões relacionadas a percepção do participante sobre cada estilo, quais sejam:

- (a) Tenho usado essa forma para ensinar Educação Física?
  - (b) Acho que essa forma de ensinar tornaria a aula divertida para meus alunos;
  - (c) Acho que essa forma de ensino ajudaria os alunos a aprender habilidades e conceitos;
  - (d) acho que essa forma de ensinar motivaria os alunos a aprender
- (COTHRAN et al, 2005, p. 195).

A primeira pergunta, relacionada a experiência do professor, é avaliada por uma escala do tipo *Likert*, com variação de 5 pontos (de 1= Nunca, até 5= Sempre). Já para questões de crença, também é utilizado a escala tipo *Likert* com variação de 5 pontos, mas alterando o descritor (de 1= discordo totalmente, até 5= concordo totalmente) (COTHRAN et al, 2005;

JAAKKOLA, WATT, 2011). Kulinna e Cothran (2003) estudaram as propriedades psicométricas do questionário de estilos de ensino, aplicando em 212 professores de Educação Física nos Estados Unidos e relataram que a medida produziu pontuações confiáveis e válidas.

Encontrado esse instrumento usado por Cothran e colaboradores (2005), indicava-se então ser o mais apropriado para utilização. No entanto, após uma análise mais detalhada dos cenários do questionário de Cothran et al (2005) e comparando com os descritores de Mosston e Ashworth (2008), ficou entendido que esse instrumento não seria adequado para o objetivo da pesquisa que SueSee (2012) estava desenvolvendo. Um dos motivos seria que os cenários propostos não refletiam, com precisão, os estilos descritos no trabalho de Mosston (SUESEE, 2012; 2018). Outra razão da não adequação do instrumento era o objetivo do mesmo. Dessa forma, o objetivo de Cothran e colaboradores (2005) (medir especificamente as percepções dos professores sobre diversão, eficácia e motivação) não coincidia com o objetivo principal do estudo de SueSee (2012). Portanto, foi necessário a adaptação deste instrumento para medir a frequência com que os professores acreditavam utilizar cada um dos estilos de ensino. Apesar de não poder ser utilizado em sua forma existente, o instrumento proposto por Cothran et al (2005) foi um importante ponto de partida para a elaboração do instrumento utilizado por SueSee (SUESEE; EDWARDS, 2009; SUESEE, 2018).

Então, SueSee (2012) adaptou o instrumento, com a colaboração da Prof. Sara Ashworth e com o orientador Dr. Ken Edwards. Foram realizadas diversas discussões entre os mesmos e desenvolvidos novos descritores de cenários que refletiam com mais precisão cada um dos estilos de ensino (SUESEE; EDWARDS, 2009). Desde o seu desenvolvimento e utilização na pesquisa, o instrumento foi aprimorado. A última versão lançada foi em 2007, identificada como *Description of Landmark Teaching Styles: A Spectrum Inventory*. Essa última versão tem sido considerada muito útil na auto avaliação de estilos de ensino por professores no contexto de aulas de Educação Física (SUESEE; EDWARDS, 2009).

### **2.3.1. Diferenças entre os instrumentos**

Estamos falando sobre dois instrumentos para coleta de dados sobre estilos do ensino. O primeiro que foi utilizado no estudo de Cothran et al (2005), e o segundo, chamado de *Spectrum Inventory Instrument*, utilizado por SueSee (2012). A principal diferença entre os dois instrumentos está relacionada às definições e descritores de cenário ou de estilo de ensino. Isso foi revisado e reescrito por SueSee, Ashworth e Edwards para a versão adaptada do instrumento (SUESEE, 2012). Essas definições refletem os estilos de ensino e também se

apresentam menos ambíguas à forma apresentada no instrumento base, levando em consideração as descrições do livro de Mosston e Ashworth (2008) (SUESEE, 2012).

Outra diferença muito importante entre os dois instrumentos é a formatação descritores que foram utilizados na escala tipo *Likert*. O instrumento base utilizou três opções de descritores, onde eram: (1) Nunca; (3) Às vezes; (5) Sempre. Não havia descritor para os níveis 2 e 4. Como sugestão da Prof. Ashworth os descritores foram alterados e foram atribuídas denominações para os níveis 2 e 4. Então a escala passou a ser representada da seguinte forma: (1) Nem um pouco; (2) Minimamente; (3) Aqui e Ali; (4) Muitas vezes; (5) Na maioria das vezes. As expressões “Nunca” e “Sempre” foram substituídas por “Nem um pouco” e “Na maioria das vezes”. Essa foi mais uma sugestão da Prof. Ashworth, tirando a polarização das expressões, dando mais segurança às respostas e indo ao encontro da característica de não-versus do espectro, onde um estilo de ensino não é valorizado em detrimento de outro (SUESEE, 2012).

Outro ponto importante está no propósito dos instrumentos. O novo questionário foi produzido para medir a frequência com que os professores acreditam que utilizam os estilos de ensino durante suas aulas. Este instrumento pode facilmente ter métodos de escala aplicados para registrar a frequência de uso dos estilos de ensino de acordo com os professores, mas não é objetivo deste, medir diversão, eficácia ou motivação (SUESEE; EDWARDS, 2009).

Figura 4 - Recorte exemplo do questionário

Scenario Style	Scenario Descriptor				
<b>A</b>	The students perform the task, selected by the teacher, in a unison, choreographed, or precision performance image following the exact pacing (cues) set by the teacher.				
How frequently do I use this description to teach my senior physical education lessons throughout the year.	<b>Not at all</b>	<b>Minimally</b>	<b>Here &amp; there</b>	<b>Often</b>	<b>Most of the time</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	3	<b>4</b>	<b>5</b>

Fonte: Suesee, Ashworth e Edwards (2006)

O instrumento base Teachers Perception of Teaching Styles Instrument foi validado (Cothran et al, 2005), mas vale a pena ressaltar que o instrumento apresentava quatro questões: a primeira perguntava se o participante utilizava aquela forma de ensinar Educação Física, e as outras três questões estavam ligadas a se o participante achou o estilo divertido, útil e motivador. Apenas para as três últimas questões que a validação foi realizada com inferência

estatística. Como no instrumento proposto por SueSee (2012) não se buscou analisar esses três fatores, os métodos de validação foram irrelevantes (SUESEE, 2012).

O novo instrumento, *Spectrum Inventory Instrument*, ainda não foi validado usando coeficientes de correlação ou alfa Cronbach, mas os autores consideram que sua credibilidade está apoiada na expertise de um de seus autores, a Prof. Ashworth. Esta é coautora tanto do espectro quanto do instrumento, sendo considerada a pessoa mais capaz de descrever com precisão as características de cada estilo de ensino (SUESEE, 2012).

### **2.3.2. Estudos que adotaram o instrumento de SueSee (2012)**

Nesta seção apresentaremos evidências científicas a respeito da utilização do *Spectrum Inventory Instrument* em diversos ambientes de ensino e aprendizagem.

O estudo de Hewitt e Edwards (2011) relatou quais estilos de ensino eram auto identificados por treinadores de tênis na Austrália, utilizando o Espectro de Estilos de Ensino proposto por Mosston e Ashworth (2008). Esses autores partiram do pressuposto que a compreensão dos estilos de ensino facilitaria a elaboração de programas de formação técnica e traria iniciativas de desenvolvimento profissional. Para isso, os pesquisadores utilizaram uma versão adaptada do questionário *Spectrum Inventory Instrument* (SUESEE; ASHWORTH; EDWARDS, 2006), direcionada para treinadores de tênis. Participaram do estudo 165 treinadores (139 do sexo masculino), matriculados no curso de credenciamento de treinadores da *Tennis Australia* (TA). Os resultados revelaram que os treinadores indicavam utilizar todos os estilos de ensino em seus treinos durante todo o ano, mas apenas o estilo B (Tarefa) foi marcado como “Muitas Vezes” e “Na maioria das vezes” por mais de 60% dos participantes. Em segundo lugar ficou o Estilo de Comando (Estilo A), como mais de 50% das respostas em “Muitas Vezes” e “Na maioria das vezes”. Além disso, os resultados revelaram que os treinadores utilizavam, em grande parte dos treinos, os estilos de ensino que estão presentes no grupo de Reprodução do Espectro.

Hewitt, Edwards e Pill (2015) fizeram uma pesquisa com o intuito de investigar quais os estilos de ensino os treinadores de tênis juniores relatavam utilizar durante os seus treinamentos. Esse estudo foi proposto para determinar se a prática pedagógica desses treinadores estava alinhada com princípios que proporcionavam um ambiente de prática direcionado para a “descoberta”. O artigo relata a etapa 1 de um estudo maior que buscou investigar práticas instrucionais de treinadores de tênis. Os pesquisadores relataram os estilos de ensino em sessões de treino durante o ano, a partir do instrumento *Spectrum Inventory Instrument*. Antes da aplicação do questionário, foi realizado um estudo piloto com 50

treinadores de tênis, para avaliar a eficácia e nível de compreensão do mesmo. Após aplicado, foram feitas pequenas modificações em algumas descrições para relacionar mais intimamente com o treinador. Duzentos e oito treinadores de tênis de atletas juniores e profissionais participaram da pesquisa. Os resultados indicaram que os treinadores utilizaram com mais frequência (‘Aqui e ali’ e ‘Na maior parte do tempo’) estilos de ensino localizados no grupo de reprodução. O estilo B (Tarefa) que obteve 58% de frequência e o estilo A (Comando), com 51% das respostas, foram os mais indicados. Importante destacar que o terceiro mais citado foi o Estilo de Descoberta Guiada (F), que está no grupo de produção, com 46% das respostas. De acordo com os pesquisadores, os participantes relataram passar mais tempo utilizando os estilos de ensino de reprodução, principalmente os estilos A e B. Isso indica uma prática comum de treinamento, onde os jogadores são instruídos a copiar mecânicas ideais de movimento. De acordo com os autores, é importante identificar as diferentes características na prática pedagógica dos treinadores. Isso ajuda, significativamente, a melhorar os programas de formação. Por isso, torna-se necessário que esses programas entendam os estilos de ensino que vem sendo usados e se há variação na utilização.

SueSee et al. (2018) realizaram um estudo cujo objetivo foi determinar quais estilos de ensino os professores de Educação Física Sênior (Ensino médio) de Queensland (Austrália) relatavam utilizar em suas aulas. A pesquisa foi conduzida a partir de duas questões: (a) Que estilos de ensino os professores de Educação Física Sênior (11 e 12 anos de prática docente) acreditavam usar para ensinar? e (b) Os professores de Educação Física Sênior usam uma variedade de estilos de ensino, ou há um estilo predominante? Participaram do estudo 110 professores de Educação Física Sênior de 37 escolas do estado de Queensland, na Austrália. O *Spectrum Inventory Instrument* foi utilizado. Os questionários foram enviados após 12 semanas de aula daquele ano letivo. Os dados foram agrupados em um conjunto para representar a frequência com que os professores acreditavam usar cada estilo de ensino. Os resultados apontaram que os professores acreditavam usar uma ampla gama de estilos de ensino, sendo que, dos 11 estilos, oito deles tiveram mais de 50% das respostas apontadas entre ‘Aqui e ali’ e ‘Na maior parte do tempo’. O estilo de ensino que predominou entre os professores foi o Estilo B (Tarefa) tendo 94,5% das respostas entre ‘Aqui e ali’ e ‘Na maior parte do tempo’, seguido do Estilo A (Comando) com 77% e o Estilo H (Descoberta Convergente) com 73,6% das indicações. Segundo os autores, saber quais os estilos de ensino os professores estão utilizando, permite concluir sobre a implementação das diretrizes do documento orientador, e também apoiar os professores no desenvolvimento profissional. Conhecer sobre os estilos de ensino pode ajudar os professores a traçar as melhores estratégias de acordo com o objetivo de

cada aula. SueSee et al (2018) consideraram o instrumento muito útil, principalmente para a auto avaliação e reflexão dos professores sobre sua prática docente, e também para pesquisadores que buscam compreender a aplicação do Espectro.

SueSee e Baker (2019) desenvolveram um estudo com o objetivo de determinar se os estilos de ensino que os professores de Educação Física suecos ofereciam oportunidades para os alunos atingirem metas educacionais, relacionadas à criatividade, resolução de problemas, responsabilidade pessoal e independência, de acordo com o documento curricular de educação básica obrigatório da Suécia. O *Spectrum Inventory Instrument* foi utilizado na intenção de gerar dados sobre a frequência com que os professores de Educação Física suecos relatavam utilizar os estilos de ensino durante a ministração de suas aulas. Foi desenvolvida uma versão sueca a partir do instrumento desenvolvido por SueSee, Ashworth e Edwards (2006). Essa adaptação envolveu a tradução do instrumento da língua inglesa para a sueca, por uma professora de Educação Física nativa com 14 anos de docência; e a retradução por um sueco nativo e avaliado por um coautor proficiente em língua sueca. O questionário foi postado em uma página de *Facebook* da Suécia. A partir dessa rede social digital, o questionário pôde ser acessado por diversos professores de Educação Física. O questionário foi respondido por 42 professores (21 mulheres) de 41 escolas diferentes. Em relação ao nível de ensino que atuavam, 12 lecionavam na educação infantil, 21 no ensino fundamental e nove no ensino médio. Foi solicitado também aos participantes indicar sua experiência de ensino, resultando em 14 com experiência entre zero a quatro anos; 13 entre cinco e 10 anos; e 15 com mais de 11 anos. Os resultados mostraram que três dos estilos foram os mais utilizados: o estilo B (Tarefa) com 80,9% das respostas entre ‘Às vezes’ e ‘Sempre’; Estilo H (Descoberta Divergente) com 76,1% e Estilo I (Individual) apresentando 73,8% de frequência nas respostas. Também foram realizadas comparações entre sexos e por tempo de prática docente. Para professores, o estilo mais indicado foi o Estilo B (Tarefa) tendo 89,4% de respostas. Já para as professoras, o Estilo I (Individual) foi o mais utilizado, com 80% das indicações. Em relação a experiência 92,8% dos que tinha 0 a 4 anos de docência marcaram o Estilo B (Tarefa), aqueles do grupo de 5 a 10 anos empataram entre o estilo B e I, com 76,9% cada um deles, e por fim, o grupo que tinha mais de 11 anos de experiência teve o Estilo I como o predominante, apresentando 86,6%. Esse último resultado indica que quanto maior o tempo de prática docente, maior a adoção de estilos de ensino do grupo de produção. Por fim, os autores relatam que para que se aumente a probabilidade de que os professores utilizem pedagogias diferentes para atingir objetivos diferentes, é necessário apoio profissional. É importante reconhecer que alguns podem ser mais efetivos do que outros para atingir determinados resultados.

O estudo de Ristow et al (2022) teve como objetivo identificar as crenças em relação aos estilos de ensino de futuros treinadores, durante seu processo de formação inicial. Segundo os autores, as crenças sobre o ensino irão ter papel importante na aquisição de conhecimentos e também nas ações e procedimentos adotados nas aulas ou treinos. O estudo contou com a participação de 42 futuros treinadores (28 homens) e utilizou como instrumento uma versão traduzida e adaptada do *Spectrum Inventory Instrument* (SUESEE; ASHWORTH; EDWARDS, 2006). Os resultados indicaram que o estilo B (Tarefa) apresentou maior pontuação quando analisadas as respostas “Frequentemente” e “Na maior parte do tempo”. Considerando apenas os futuros treinadores que tem experiência apenas por meio de estágios, o estilo com maior pontuação foi o Estilo Produção Divergente (Estilo H), e entre aqueles que tinham experiência como atletas, o mais usado foi o Estilo Recíproco (Estilo C). Segundo a pesquisa, de modo geral, os futuros treinadores tendem a usar os estilos de ensino do grupo de reprodução, mas fica evidente que as crenças e experiências pessoais se relacionam com a escolha. Aqueles que tem mais experiência como atletas tendem a preferir os estilos de reprodução, e os que tem mais experiência profissional em estágios supervisionados tendem a seguir os estilos de produção.

Podemos observar que em diferentes locais do mundo os estilos de ensino vem sendo um objeto de estudo e de aplicação em ambientes diversos de ensino e aprendizagem. Além disso, a literatura aponta para a importância de se identificar os estilos de ensino que estão sendo mais utilizados, em ambientes escolares, para que o projeto pedagógico seja bem planejado e/ou retroalimentado, de acordo com os objetivos de cada instituição.

Além de se ter conhecimento sobre quais os estilos que estão sendo mais utilizados, esse tipo de avaliação tem gerado uma consciência no professor sobre o que está acontecendo em suas aulas. A auto avaliação já é utilizada em diversas situações, seja seguida por algum instrumento, ou não. Ela já se provou muito importante para uma autorreflexão e auto crítica dos docentes. Para os estilos de ensino não é diferente, o instrumento, elaborado por SueSee (2012), possibilita que os próprios professores avaliem quais os estilos que estão sendo mais utilizados. Esse processo resulta na melhora do reconhecimento de qual estilo de ensino é a melhor opção de acordo com os objetivos pré-selecionados, e conseqüentemente, reflete na melhora do trabalho pedagógico nas escolas.

Os estilos de ensino não vêm sendo muito pesquisado e nem utilizados de forma consciente nas escolas brasileiras. Neste caso, um instrumento auto avaliativo, já consolidado em outros países, pode ser muito valioso para que novas pesquisas sejam realizadas. Isso pode viabilizar a inovação técnico-científica e que os professores conheçam e utilizem do mesmo

para potencializar sua prática pedagógica. Por isso, esse estudo objetiva traduzir e adaptar transculturalmente esse instrumento para a língua portuguesa a fim de contribuir com a expansão dessa temática.

### **3. OBJETIVO**

Traduzir e adaptar de forma transcultural o instrumento de auto avaliação dos estilos de ensino adotados por professores de Educação Física escolar.

## **4. METODOLOGIA**

De acordo com Beaton et al (2000), a partir de um aumento na quantidade de pesquisas multinacionais e multiculturais, criou-se uma necessidade de se adaptar instrumentos de medidas para que os mesmos pudessem ser utilizados em diferentes línguas, culturas e contextos. Diversos autores concordam que a simples tradução linguística dos instrumentos não é suficiente para dar conta das diferenças culturais existentes entre os locais (GUILLEMIN et al, 1993; BEATON et al., 2000; GJERSING; CAPLEHORN; CLAUSEN, 2010). Para que se obtenha determinado sucesso na tradução e adaptação transcultural é necessário que seja seguido um processo sistemático, dando o máximo de atenção para a equivalência semântica, idiomática e conceitual entre o instrumento original e a sua nova versão (GUILLEMIN et al, 1993; BEATON et al, 2000). É importante que não seja realizada apenas a tradução linguística, mas, também, seja igualmente considerada a adaptação do instrumento de acordo com a cultura e realidade do local em que se pretende aplicá-lo (BEATON et al, 2000).

Apesar de existir o consenso de que é importante que se tenha um processo sistemático, não há uma concordância universal de como se deve adaptar um instrumento vindo de outra cultura (GJERSING; CAPLEHORN; CLAUSEN, 2010). Com isso, optou-se por utilizar a proposta apresentada por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), por considerar um processo completo e criterioso, a partir de seis etapas: (1) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo, (2) síntese das versões traduzidas, (3) avaliação da síntese por experts, (4) avaliação do instrumento pelo público-alvo, (5) tradução reversa, e (6) estudo-piloto.

### **4.1. Tradução do Instrumento para o Novo Idioma**

O primeiro aspecto importante a ser considerado, ao se adaptar um instrumento, é a sua tradução do idioma de origem para o idioma-alvo. Tal processo exige uma série de cuidados para se obter uma versão final adequada para o novo contexto e congruente com a versão original. O consenso de investigação nessa área sugere que dois tradutores bilíngues independentes devam ser convocados para adaptar os itens ao novo idioma (GUILLEMIN et al, 1993; BEATON et al., 2000; HAMBLETON, 2004; GJERSING; CAPLEHORN; CLAUSEN, 2010; BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Tal parâmetro permite que o processo de tradução considere as nuances do idioma para o qual o instrumento se destina, possibilitando uma maior adequação cultural do processo de adaptação.

Nesse estudo, a tradução foi realizada por duas pesquisadoras doutoras de nacionalidade brasileira, nativas na língua portuguesa e com alto nível de proficiência na língua inglesa. A

primeira é doutora na área de Educação Física, com título obtido na School of Kinesiology da Auburn University, Alabama (EUA). Ela é, atualmente, professora da Boise State University, Idaho (EUA). Já a segunda tradutora é doutora na área de Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, ela é professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A primeira tradutora não tinha conhecimento específico sobre o projeto. Já, a segunda tradutora foi apresentada ao projeto para que conhecesse os objetivos e necessidades da proposta.

#### **4.2. Síntese das Versões Traduzidas**

Após o processo de tradução do instrumento da língua original para o idioma-alvo, recebemos duas versões do instrumento traduzido. Os pesquisadores então iniciaram o processo de síntese das traduções. Primeiramente, foi realizada uma análise das duas versões, comparando-as e avaliando quaisquer discrepâncias semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais entre as mesmas. Sendo discutido entre os pesquisadores todas as divergências e convergências que foram encontradas para gerar, assim, uma versão única de forma sintetizada.

Após os pesquisadores realizarem a síntese das versões T1 e T2, foi realizada uma reunião envolvendo os pesquisadores e as tradutoras que atuaram na primeira etapa. O objetivo da reunião foi discutir, coletivamente, as mudanças propostas para se chegar na primeira versão síntese do instrumento.

A avaliação das diferentes traduções foi feita para cada item em particular. Ao longo desse processo, foi avaliado a equivalência entre as versões traduzidas e o instrumento original em quatro diferentes áreas, a saber: (1) equivalência semântica – que objetivou avaliar se as palavras apresentavam o mesmo significado, se o item apresentava mais de um significado e se existiam erros gramaticais na tradução; (2) equivalência idiomática – que objetivou avaliar se os itens de difícil tradução do instrumento original foram adaptados por uma expressão equivalente que não tenha mudado o significado cultural do item; (3) equivalência experiencial – que objetivou observar se os itens do instrumento estavam aplicáveis à nova cultura e, em caso negativo, substituir por algum item equivalente; (4) equivalência conceitual – que objetivou avaliar se determinado termo ou expressão, mesmo que traduzido adequadamente, avaliava o mesmo aspecto nas diferentes culturas (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

### **4.3. Avaliação da Síntese por Experts**

Após a síntese da versão traduzida, os pesquisadores contaram com o auxílio de um comitê de experts na área, para mais uma avaliação do produto gerado. Foram considerados três professores, que dentro da sua especialidade, teriam condições de realizar uma excelente contribuição com o processo de adaptação transcultural. Esse comitê foi composto por professor especialista em linguística, um especialista nos estilos de ensino de Mosston e um terceiro especialista em formação de professores. Eles avaliaram aspectos ainda não contemplados, tais como a estrutura, o layout, as instruções do instrumento e a abrangência e adequação das expressões contidas nos itens. Aspectos da diagramação do instrumento também foram analisados, uma vez que estes são tão imprescindíveis quanto os aspectos linguísticos dos itens. Também foram analisadas a clareza, a adequação do tipo e do tamanho da fonte utilizada, a disposição das informações no instrumento, entre outros aspectos. É importante destacar que aos professores desta etapa foi solicitado um escrevesse um parecer, apontando o que observaram durante sua avaliação. Após a conclusão dessas etapas, a primeira versão do instrumento está pronta para uma próxima etapa, a qual é considerada essencial: a avaliação do instrumento pelo público-alvo.

### **4.4. Avaliação pelo Público-Alvo**

Após passar pela análise de experts, o instrumento foi enviado para seis professores e professoras de Educação Física. Todos eles apresentavam características dos respondentes a que o instrumento se destina, ou seja, atuantes nas diferentes etapas da Educação Básica. Estes docentes apresentam diferentes tempos de atuação e exercem a profissão em diferentes escolas, da rede pública e privada. Devido a rotina corrida de um professor de educação básica, os professores desta etapa não emitiram um parecer escrito, foi solicitado a eles que realizassem o preenchimento do instrumento e indicassem possíveis dúvidas, más compreensões, discordâncias, constrangimentos, que pudessem surgir.

Essa etapa do processo verificou se os itens, as instruções e a escala de resposta estavam compreensíveis para o público-alvo. Em outras palavras, esse procedimento visou a investigação se as instruções são claras, se os termos presentes nos itens estão adequados, se as expressões correspondem àquelas utilizadas pelo grupo, entre outros aspectos.

É importante salientar que durante esse processo de avaliação pela público-alvo, não foi realizado nenhum procedimento estatístico, mas sim a avaliação da adequação dos itens e

da estrutura do instrumento como um todo (se os termos são claros, se estão de acordo com a realidade, se estão bem redigidos, etc.).

#### **4.5. Tradução Reversa – *Back-translation***

A quinta etapa do processo de tradução e adaptação foi a de tradução reversa, que ocorreu como um processo de controle adicional de qualidade (BEATON et al., 2000). Nesse caso, foi o retorno do instrumento já traduzido e adaptado para a língua original, no caso o inglês. Essa etapa objetiva demonstrar que a tradução para a língua portuguesa deu conta da adaptação transcultural e não desconfigurou o instrumento, permitindo a tradução reversa com um bom nível de semelhança.

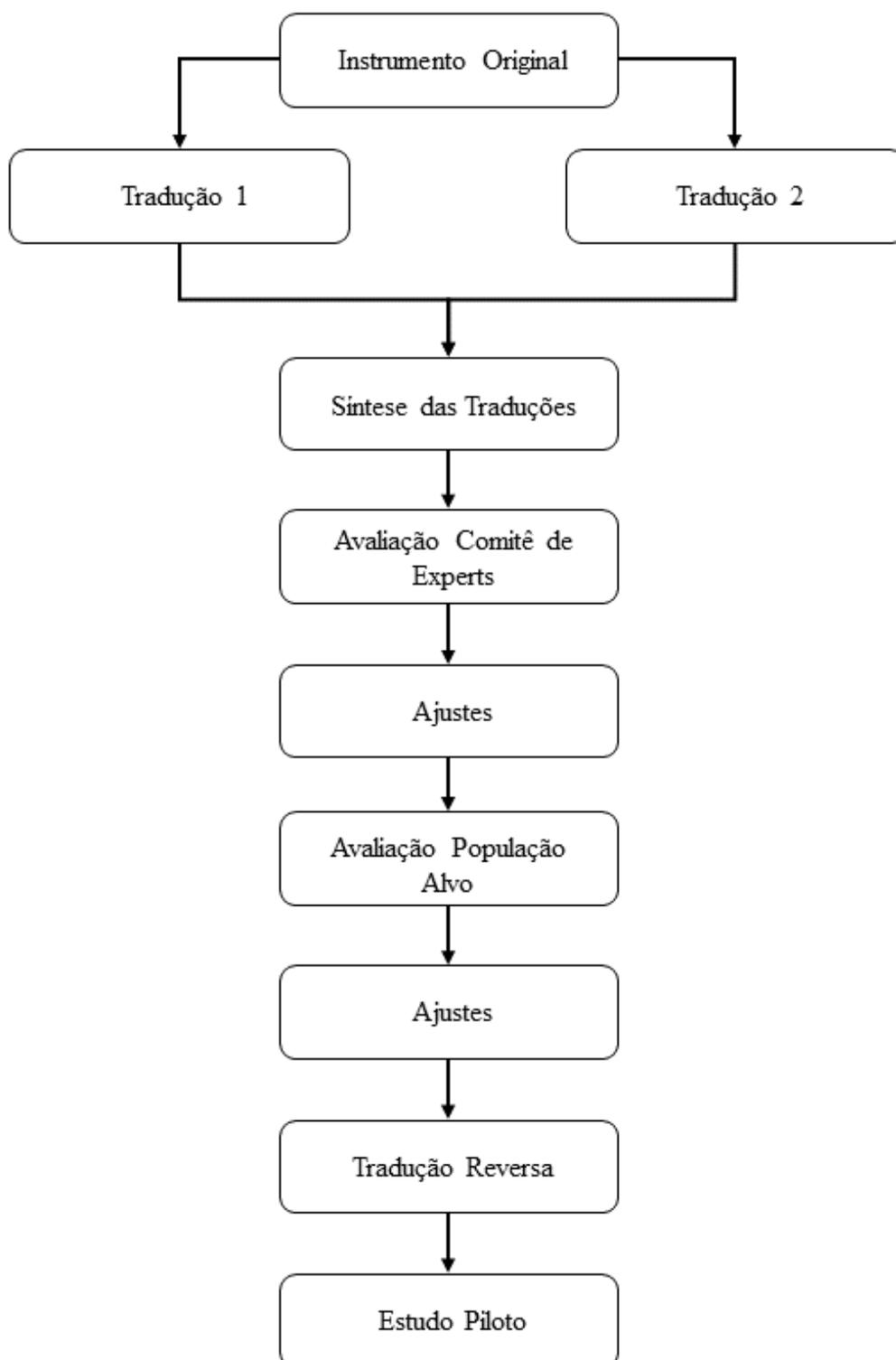
O instrumento traduzido foi encaminhado para uma professora auxiliar da Universidade Federal de Lavras, nascida nos Estados Unidos da América, tendo o inglês como língua materna e fluência na Língua Portuguesa. A mesma realizou a tradução sem ter acesso ao instrumento original. Após realizada a tradução, os pesquisadores se juntaram mais uma vez, dessa vez para discutir e avaliar o nível de semelhança entre as duas versões.

#### **4.6. Estudo Piloto**

Para que o instrumento seja considerado apto para ser aplicado à população prevista, é muito importante que seja realizado um estudo-piloto. Esse tipo de estudo se caracteriza por uma aplicação do instrumento para uma pequena parcela que reflete aquela determinada população que se pretende conhecer por meio questionário. O estudo-piloto foi desenvolvido e está explicado detalhadamente na Seção 7 deste trabalho.

Na figura 5 temos a representação em forma de esquema de todo o processo utilizado para traduzir e adaptar de forma transcultural o instrumento.

Figura 5 - Diagrama do processo de Tradução e Adaptação Transcultural



Fonte: Adaptado de Borsa; Damásio e Bandeira (2012)

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1. Etapa 1 – Tradução do Instrumento

As traduções foram feitas de forma independente, gerando duas versões do instrumento na língua portuguesa (T1 e T2). Foi, também, solicitado às tradutoras um relato sobre a tradução realizada, para entendermos ainda mais sobre esse processo e enriquecer as discussões futuras.

A primeira tradutora, doutora em Educação Física, não tinha conhecimento sobre os objetivos do trabalho, e por isso, optou por seguir uma linha de tradução um pouco mais literal, levando menos em conta o contexto. Um exemplo dessa opção por ser mais literal que ela cita, é em relação a divisão do sistema educacional, onde a mesma optou por manter a divisão prevista no instrumento, ao invés de adequar para a realidade praticada no Brasil. Além disso, ela citou ter utilizado um caminho evitando ambiguidades, visto que a tradução dependeria da interpretação dela em relação as circunstâncias na quais o instrumento seria utilizado. Por fim, ela não encontrou palavra desconhecida e buscou sempre a consistência em relação aos termos utilizados.

A segunda tradutora, doutora em Estudos da Linguagem, participou de uma reunião onde foram apresentados os principais objetivos desse projeto de pesquisa. Sendo assim, ela teve um olhar diferente para o processo de tradução. Ela destacou que foi importante considerar o objetivo do instrumento, origem, o público alvo e o tipo de linguagem. Um ponto que ela considerou importante foi adaptar a questão das divisões no sistema de ensino, pois, era necessária uma adaptação para a realidade brasileira, considerando a grande diferença para o sistema educacional australiano. Outra situação considerada foi em relação as classificações de frequência utilizadas, onde ela identificou uma necessidade de adaptação para a realidade brasileira. As categorias encontradas no instrumento original foram: *not at all, minimally, here & there, often, most of the time* (Figura 6). Ela fez então, uma análise de corpus de textos médicos em português brasileiro, que envolviam frequência, e a partir disso selecionou as melhores opções de tradução, que foram: nunca, raramente, às vezes, muitas vezes, sempre (Figura 7). A tradutora ainda destacou que embora “most of the time” significasse “a maior parte do tempo”, o mais adequado em termos de probabilidade linguística para a adaptação dessa medição de tempo para o português brasileiro seria “sempre”. As figuras a seguir são recortes do instrumento original e da versão traduzida e adaptada, onde podemos observar as categorias adotadas.

Figura 6 - Recorte do instrumento original

Scenario Style	Scenario Descriptor				
<b>A</b>	The students perform the task, selected by the teacher, in a unison, choreographed, or precision performance image following the exact pacing (cues) set by the teacher.				
How frequently do I use this description to teach my senior physical education lessons throughout the year?	Not at all	Minimally	Here & there	Often	Most of the time
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Fonte: Suesee, Ashworth e Edwards (2006)

Figura 7 - Recorte do Instrumento traduzido e adaptado

Estilo do cenário	Descrição do cenário				
<b>A</b>	Os estudantes executam a tarefa, escolhida pelo(a) professor(a), todos juntos, de forma coreografada, ou precisamente espelhada, seguindo o ritmo exato definido pelo(a) professor(a).				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de educação física escolar ao longo deste ano letivo?	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Fonte: Autoria Própria

## 5.2. Etapa 2 – Síntese das Traduções

A síntese das traduções foi realizada em reuniões presenciais, envolvendo, em um primeiro momento, os pesquisadores, e, depois, as tradutoras. O primeiro ponto discutido nos encontros, foi em relação ao tópico 3, que visa coletar dos professores o tempo em que atuam na educação básica. O instrumento original apresentava opções de escolha de determinados intervalos de tempo. Durante a reunião, chegamos à conclusão que deveríamos deixar que os professores indicassem a quantidade exata de tempo de atuação. O motivo da mudança de múltipla escolha para a indicação precisa foi o de evitarmos o agrupamento de professores que tinham uma grande diferença de tempo de atuação. Por exemplo, um professor (a) que acabou de iniciar a sua carreira agrupado a um que já tem quatro anos de atuação. No instrumento original esses dois professores seriam caracterizados dentro de um mesmo intervalo de atuação.

O tópico 4 do instrumento foi um ponto que gerou considerável modificação em relação ao instrumento original. Esse tópico está relacionado ao nível de ensino em que o professor

está atuando. A versão original está adequada à realidade do país de origem do instrumento (Austrália), cujo sistema educacional se difere ao do Brasil quanto à denominação das etapas de ensino e das séries. Com isso, a estrutura das opções de resposta foi alterada para contemplar todas as etapas de ensino do sistema educacional brasileiro: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

As expressões utilizadas na escala *Likert* foi um ponto bem interessante apresentado durante a análises das versões T1 e T2. As tradutoras usaram expressões diferentes em todas as opções apresentadas na escala. Após análise e discussão chegamos, consensualmente, às seguintes expressões: “Nunca”; “Raramente”; “Às vezes”; “Muitas vezes”; e “Sempre”.

Esses foram os pontos mais importantes discutidos nos encontros. Os demais elementos do instrumento foram aprovados em comum acordo pelas duas tradutoras, gerando assim a versão final da T12 - versão sintetizada do instrumento traduzido. A etapa seguinte consistiu na submissão do instrumento para análise dos experts.

### **5.3. Etapa 3 – Avaliação da Síntese por Experts**

O primeiro expert escolhido foi um professor do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, especialista em Linguística. O professor buscou observar o instrumento como um leitor e sujeito potencial que poderia estar respondendo o questionário e também como um pesquisador em Estudos da Linguagem. Em uma primeira impressão, em relação ao layout, ele percebeu que *“os tradutores pretenderam manter o máximo de semelhança possível entre os instrumentos”*. Ele também considerou que *“o instrumento ficou relativamente excessivo em relação a termos visuais, talvez por influência do negrito.”*, mas, ele mesmo considerou que não há comprometimento com a leitura do documento. Esse expert destacou, também, que a distribuição do documento em quadros e suas escalas se configurava de forma adequada e era eficaz na condução do leitor durante a progressão do teste. Ele ainda fez uma ressalva em relação ao exemplo no instrumento, que estava digitado com a cor da fonte vermelha. Portanto, foi sugerida uma cor menos agressiva, como o verde, adotada posteriormente. Na sua perspectiva, ele achou necessário evidenciar que: *“Numa perspectiva de pesquisador em Linguística, preciso dizer que, no concernente aos aspectos de tradução e adaptação cultural, destaco que achei excelente o uso do termo ‘instrumento autorreflexivo’, pois já dá indícios de que implica um processo autorreflexivo da pessoa que vai preencher o questionário.”*. Outro ponto importante das considerações foi o seguinte: *“No item 1, da seção de Instrução, achei muito importante atualizar o instrumento, pois com as discussões recentes acerca de identidade / expressão de gêneros, o original*

*mostra-se pouco atual. Em outras palavras, o acréscimo da opção 'outro' abre campo para que professorxs com outras identidades de gênero sejam incluídas e representadas na leitura deste instrumento.*”. Também foi sinalizado no instrumento alguns aspectos linguísticos-textuais que deveriam ser revisados, o que foi prontamente atendido. Por fim, ele considerou o instrumento adequado para ser aplicado ao contexto brasileiro.

O segundo expert é um professor que durante sua vida acadêmica se dedicou a estudar os estilos de ensino de Mosston. Em sua análise, inicialmente ele conseguiu identificar bem o objetivo do instrumento e considera que: *“o instrumento recorre de forma adequada a literatura para a redação e descrição dos estilos de ensino, apresentando de forma clara as opções e utilizando o que há de mais elaborado na produção do conhecimento para a confecção dos mesmos.”* Continuando seus apontamentos, o avaliador falou, também, sobre a validade do instrumento para o professor em campo escolar e também para aqueles da comunidade científica. Ele considera que o instrumento permite que os professores tenham uma referência a mais para que possam perceber como desenvolvem o próprio trabalho e sua organização pedagógica dominante, por isso está de acordo com a proposta de Mosston e seus continuadores, *“ pois de acordo trabalho de pesquisadoras e pesquisador brasileiros Krug (2009), Gozzi (1995) e Macêdo(2020) , um dos focos principais da teoria de ensino proposta pelo autor deve estar no subsídio ao trabalho do professor, permitindo a este aumentar seu leque didático, e também na elevação qualitativa da aprendizagem do aluno de maneira que este se torne cada vez mais autônomo, participativo e crítico do conhecimento aprendido e construído”*. Ao final, o avaliador faz as seguintes considerações: *“Portanto, considero que tanto para a formação de professores quanto para mais pesquisas que busquem dar profundidade e exame analítico a cada um dos estilos ou de seus conjuntos, o presente estudo com foco no instrumento, é rico tanto para preencher uma lacuna da identificação e quantificação do uso deste em língua portuguesa, abrindo caminho a outros estudos, sobretudo em seu objetivo direcionado a permitir a professores do campo escolar autoavaliar seu trabalho com referência a uma teoria de renomada validação em diferentes contextos culturais.”*

O terceiro avaliador foi um professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras, que tem vasta experiência acerca da formação de professores. Para ele o instrumento se encontra adequado para a realidade brasileira, dentro de um multiculturalismo liberal, tendo como ressalva a precarização da formação docente no Brasil: *“a análise que eu faria dentro da ótica do multiculturalismo liberal é que o instrumento pode se apresentar um pouco difícil para os docentes brasileiros, uma vez que as técnicas ali*

*elencadas naquelas questões talvez estejam um pouco distantes do que os professores e professoras realizam. Nós vivemos em um país onde a formação docente ela é precarizada, desprestigiada, sofre com baixos salários e péssimas condições de trabalho.*”. Além disso, ele considerou a tradução e adaptação clara o suficiente, não acreditando que os professores brasileiros terão dificuldades em entender o instrumento, mas, ele pensa que os professores possam se sentir intimidados pelo instrumento: *“podem se sentir intimidados com instrumento ao perceber que muitas das coisas que estão descritas ali o professor não realiza”*. Ele deixa claro que a proposta de tradução e adaptação transcultural é válida, que o instrumento merece sim uma atenção, um trabalho, justificando assim a realização da pesquisa.

#### **5.4. Etapa 4 – Avaliação pelo Público Alvo**

A partir da avaliação pelo público alvo constatamos que todos os docentes relataram que o instrumento é de fácil compreensão. Pelo fato de ser um instrumento de auto avaliação (ponto muito importante), é necessário que as questões sejam claras, pois os docentes irão responder sem ajuda durante o processo.

Alguns pontos do instrumento foram elogiados pelos analistas em questão, como a possibilidade de reflexão acerca do fazer docente a partir da leitura dos cenários. Isso corroborou o intuito do processo de auto avaliação em gerar reflexão direcionada para as práticas pedagógicas exercidas pelo (a) professor (a). Outra parte elogiada foi a importância de se evidenciar que não existem respostas corretas. Afinal, segundo Mosston (2008), não existe estilo de ensino correto e sim estilos que se adequam melhor de acordo com a situação. E, também foi destacada a importância do instrumento para melhor compreensão dos estilos de ensino, e de como estão sendo utilizados.

Mas, alguns pontos relevantes foram levantados durante os relatos e acarretaram modificações no corpo do instrumento. Todas as alterações estão relatadas a seguir:

No item 4 da primeira parte do instrumento, a versão enviada aos docentes apresentava todos os níveis e anos de ensino, e o respondente deveria escolher apenas um dos anos em que atuava, como é mostrado na figura 5. Essa forma de detalhar todos os anos acabou gerando dúvidas entre os (as) professores (as) analistas. Alguns relataram essa dúvida e outros marcaram de forma errada, indicando mais de um ano de atuação, ou seja, apontando todas as turmas em que atuavam e não somente aquela que correspondia à resposta.

Figura 8 - Recorte do Item 4 antes das alterações

**4. ANO ESCOLAR EM QUE ESTA ATUANDO NESTE ANO LETIVO (CASO ATUE EM MAIS DE UM ANO ESCOLAR, ESCOLHA APENAS UM):**

**Educação Infantil:**  
 Creche      Pré-Escola

**Ensino Fundamental 1 – Anos Iniciais:**  
 1º Ano      2º Ano      3º Ano      4º Ano      5º Ano

**Ensino Fundamental 2 – Anos Finais:**  
 6º Ano      7º Ano      8º Ano      9º Ano

**Ensino Médio:**  
 1º Ano      2º Ano      3º Ano

Fonte: Autoria Própria

Considerando essas marcações como “erradas” e também o relato de uma das analistas, que demonstrou ter dificuldades para conseguir responder de acordo com apenas uma das suas turmas, assumimos ser necessária a simplificação da múltipla escolha dessa questão. Ainda, é importante destacar que grande parte do corpo docente que atua na Educação Física escolar, leciona para várias turmas de etapas de ensino diferentes. A alteração foi então realizada, retirando o grande detalhamento em relação às séries, e reduzindo apenas para a escolha de uma das etapas de ensino, como representado na figura 6.

Figura 9 -Recorte do Item 4 após as alterações

**4. INDIQUE APENAS UM NIVEL DE ENSINO EM QUE VOCÊ ESTÁ ATUANDO NESTE ANO LETIVO:**

Educação Infantil

Ensino Fundamental 1 – Anos Iniciais

Ensino Fundamental 2 – Anos Finais

Ensino Médio

Fonte: Autoria Própria

Analisando outra modificação realizada, tivemos uma menção de que o termo “Lista de Verificação”, utilizado durante a descrição dos cenários, não estaria claro para a população brasileira. O termo “Lista de Verificação de Desempenho” foi indicado para a utilização.

Dessa forma, ficou mais clara a compreensão do que se trata essa lista. Essas alterações foram realizadas no instrumento.

Uma das analistas observou que, especificamente no cenário do estilo C, durante a última sentença ela se sentiu induzida a utilizar determinado estilo de ensino. O cenário a convenceu de utilizar aquele estilo. Consideramos este um ponto muito interessante, mesmo que o instrumento solicite respostas considerando eventos passados ele pode influenciar para eventos posteriores. Por entendermos que essa indução não influenciaria nas respostas obtidas, mantivemos a parte destacada, mas, fizemos alterações semânticas para diminuir a sensação de influência. Além disso, foi realizada uma checagem em todos os cenários para ajustarmos da mesma forma.

Essa etapa foi muito importante para o aprimoramento do instrumento, pois, todas as contribuições foram valiosas. Com os apontamentos, foi possível observar fragilidades que ainda não tínhamos detectado e promovermos adaptações para a configuração de uma versão mais completa e eficiente.

### **5.5. Etapa 5 – Tradução Reversa**

A tradutora envolvida nessa etapa indicou que em alguns momentos teve dificuldades em relação a termos técnicos específicos. Nessas situações, ela optou por termos mais literais. Em outros momentos a tradução literal dos termos não eram boas e ela achou necessário a mudança de algumas palavras ou na ordem das mesmas.

Após esse processo, e tendo a versão retraduzida em mãos, os pesquisadores se reuniram para avaliar o nível de semelhança e se o instrumento nessa versão não perdeu seu objetivo. Nessa reunião observamos certas diferenças da tradução reversa em relação ao instrumento original. No entanto, essas diferenças representavam as mudanças realizadas no instrumento no sentido da adaptação transcultural.

Para dar mais credibilidade ao processo, os instrumentos (original e retraduzido) foram confrontados afim de avaliar o nível de similaridade entre eles. Portanto, todas as sentenças foram comparadas e um nível aproximado de similaridade de 84,48% foi identificado. Concluímos que o instrumento retornando a sua língua original não perdeu suas características e o entendimento continuou claro e objetivo.

Após essa fase, o instrumento se tornou apto para a aplicação em professores de Educação Física escolar. Dessa forma, o instrumento foi utilizado no estudo piloto, que será apresentado a seguir.

## 6. CONCLUSÃO

Este estudo traduziu e adaptou de forma transcultural o Instrument for Collecting Teachers' Beliefs about their Teaching Styles used in Physical Education: An adaptation of the Description Inventory of Landmark Teaching Styles. Este se configura em um importante passo para que novos estudos sobre os estilos de ensino possam ser conduzidos no Brasil, visto que poucas pesquisas sobre essa temática foram realizadas no nosso território até o presente momento.

O processo de tradução e adaptação transcultural é bastante criterioso. Nesse sentido, o processo requer a integralização de diversas etapas até que o instrumento atinja características para ser aplicado para estudo da população desejada. Nesse estudo buscamos valorizar esse processo, dando credibilidade para o produto final gerado.

Uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) é o desenvolvimento de um produto educacional. Este é um objeto de aprendizagem que visa disponibilizar uma contribuição para a prática profissional, seja para professores ou pesquisadores.

Portanto, o produto gerado nessa pesquisa é o próprio instrumento traduzido e adaptado (em anexo). A partir de então, o instrumento poderá ser disponibilizado tanto para professores, realizarem auto avaliação com intuito de melhorar sua prática pedagógica, quanto para pesquisadores, que poderão promover inovação científica a partir de investigações sobre os estilos de ensino de Mosston.

## 7. ESTUDO PILOTO – APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

### 7.1. INTRODUÇÃO

Um estudo piloto é uma aplicação inicial de um instrumento em pequena escala. Ele é capaz de simular métodos que serão aplicados em uma possível coleta de dados cujo objetivo pode culminar em generalização de resultados (SILVA; OLIVEIRA, 2015; ZACCARON et al., 2018). Segundo Zaccaron et al. (2018) é no momento de aplicação do estudo piloto que podem ser observadas possíveis falhas que antes não foram percebidas, sendo então uma etapa fundamental na aplicação de um instrumento.

Após o instrumento original passar por diversas fases do processo de tradução e adaptação transcultural, e resultar em um instrumento na língua portuguesa e adaptado para a nossa cultura, esta é a última fase, quais seja a realização de um estudo piloto: aplicação do *Instrumento de auto avaliação da percepção dos (as) Professor(a)s sobre seus estilos de ensino em aulas de Educação Física Escolar*. Essa aplicação se deu no sentido de experimentar o instrumento em uma pequena parcela professores de Educação Física do Ensino Básico, que não representa todos os estratos que compõe a população-alvo.

Os estilos de ensino de Mosston vem sendo estudados e utilizados em diversos países pelo mundo. No Brasil, isso também tem ocorrido. Segundo Macedo (2020), os primeiros autores que buscaram sistematizar propostas com a utilização dos estilos de ensino foram: Alfredo Gomes de Faria Junior que junto com colaboradores, produziram um livro, em 1987, que tratava da formação de professores para o estágio supervisionado no Rio de Janeiro. Nesse caso, a teoria dos estilos de ensino foi utilizada como eixo de um caminho de intervenção nas aulas. Márcia Gozzi, que desenvolveu sua dissertação de mestrado com abordagem sobre o *Spectrum*, em 1995, realizou e orientou pesquisas sobre o estilo de ensino tanto na área escolar como na área de esportes. Dircema Franceschetto Krug, que em 1996 finalizou o seu doutorado, também estudou esse objeto e propôs uma nova ordem de utilização dos estilos de ensino.

Com o objetivo de compreendermos melhor em que ponto se encontram as produções sobre os estilos de ensino no Brasil, apresentaremos dados de um levantamento bibliográfico em torno dessa literatura. Foi realizada uma busca nas bases de dados da *Capes*, *SciELO* e *Google Acadêmico*, utilizando os descritores “Estilos de Ensino” e “Mosston”. A busca considerou artigos, capítulos de livro, monografias, teses e dissertações, produzidas no Brasil, que apresentavam os descritores no título, no resumo ou nas palavras-chave, e que tivessem sido produzidos nos últimos 20 anos. Foram excluídas produções repetidas e também aquelas que não tratavam dos estilos de ensino especificamente propostos pelo Mosston.

Após a realização das buscas nas bases de dados, foram encontradas 17 produções, sendo 11 artigos, um capítulo de livro, duas monografias e três dissertações, representados no quadro a seguir:

Tabela 3 - Quantidade de produções selecionadas

<b>Tipos de produções</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Artigo</b>	11
<b>Capítulo de Livro</b>	1
<b>Monografia</b>	2
<b>Dissertação</b>	3

Fonte: Autoria Própria

A próxima Tabela 13 apresenta uma sistematização do material bibliográfico selecionado, de acordo com o objetivo pré-estabelecido. Foram destacados o título da obra, os autores, ano de publicação e o tipo de trabalho.

Tabela 4 - Produções selecionadas relacionadas à Educação Física Escolar

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>
Análise do efeito de um programa de Educação Física na Educação Infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: Descoberta Divergente e Prática.	BARTOLO	2022	Dissertação
Crenças sobre os estilos de ensino de futuros treinadores: um estudo na formação inicial em Educação Física	RISTOW et al.	2022	Artigo
O ensino de esportes de invasão na Educação Física Escolar: Construção e análise de uma proposta de ensino pautada nos jogos desportivos coletivos e nos estilos de ensino	MACÊDO	2020	Dissertação
Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida/SP	JÚNIOR; MALDONADO; DOS SANTOS SILVA	2017	Artigo
A dança nas aulas de Educação Física Escolar: Os estilos de ensino recíproco e a descoberta guiada como procedimento metodológico	VIEIRA; SILVA JUNIOR	2017	Monografia
YOGA PARA CRIANÇAS - “A HORA DO CONTO”	CASTRO	2016	Monografia
Estilos de ensino para a docência em Educação Física: aspectos históricos e conceituais	SEVERINO et al.	2014	Artigo
Efeitos dos estilos de ensino comando e descoberta guiada no processo ensino-aprendizagem do apoio invertido em escolares do 3º ano do ensino fundamental	EL KHOURI	2014	Dissertação

Espectro de Mosston e a participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física na escola	NUNES; IAOCHITE	2013	Artigo
A formação de professores de Educação Física nos estilos de ensino propostos por Mosston	FRANCO	2012	Artigo
METODOLOGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - Os “Estilos de Ensino” segundo Mosston & Ashworth -	RESENDE; ROSAS	2011	Capítulo de Livro
O ensino do saque no Voleibol a partir do método de ensino da descoberta orientada	SCHERPINSKI	2010	Artigo
A identificação dos estilos de ensino dos professores das artes marciais chinesas (Wushu) no Brasil	ANTUNES; MOURA	2010	Artigo
A Educação Física Escolar e os estilos de ensino: uma análise de duas escolas do Rio de Janeiro	MOURA	2009	Artigo
Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para crianças de 7 a 10 anos de idade	HEINE; CARBINATTO; NUNOMURA	2009	Artigo
Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física	GOZZI; RUY	2008	Artigo
Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares	GOZZI; RUETE	2006	Artigo

Fonte: Autoria Própria

O estudo de Severino et al (2014) teve como objetivo o conhecimento, discussão e reflexão sobre a importância de estudos que falavam sobre as metodologias de ensino em Educação Física, além de conceituar e caracterizar os estilos de ensino propostos por Mosston. Eles consideraram que a utilização dos estilos de ensino pode ser uma importante ferramenta de trabalho não só para os professores de Educação Física, mas também para toda a comunidade escolar (SEVERINO et al, 2014). Outro estudo nessa mesma perspectiva é o de Resende e Rosas (2011). Os pesquisadores apresentaram uma síntese mais elaborada sobre os estilos de ensino, por existirem poucos textos sobre o tema em língua portuguesa, acessíveis para professores e estudantes de Educação Física. Eles acreditam que o *spectrum* proposto por Mosston seja um dos trabalhos mais completos, quando se pensa em retratar as diversas possibilidades de como ensinar. Os estilos de ensino devem ser identificados como um instrumento pedagógico, tendo como propósito a sistematização do processo ensino-aprendizagem, em uma relação saudável e objetiva entre professor/estudante/conhecimento/realidade (RESENDE; ROSAS, 2011).

Vieira e Silva Junior (2017) buscaram discutir qual a aplicabilidade, especificamente dos estilos de ensino Recíproco e Descoberta Guiada, enquanto estratégia de ensino nas aulas de dança na Educação Física escolar. Eles perceberam que havia uma certa dificuldade dos professores de Educação Física em escolher um caminho para sistematizar o conteúdo da dança, portanto eles apresentam esses dois estilos de ensino como caminhos para orientar o professor nesse processo. Foi então realizado uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, sendo analisados trabalhos referentes ao tema. Eles identificaram que a utilização dos estilos de ensino é uma ferramenta poderosa no processo de ensino e aprendizagem da dança, devido ao fato de ser relativamente de fácil aplicabilidade no cotidiano. Além disso, os autores concluíram que as atividades realizadas no estilo Recíproco contribuem para a ampliação do repertório de habilidades motoras, enquanto o estilo Descoberta Guiada colabora com a formação de estudantes proativos, criativos e autônomos (VIEIRA; SILVA JUNIOR, 2017).

Heine, Carbinatto e Nunomura (2009) realizaram uma revisão crítica da literatura, tendo como objetivo analisar a aplicabilidade dos estilos de ensino no processo de iniciação da capoeira, para crianças de 7 a 10 anos de idade. As autoras consideraram que o espectro é uma ótima ferramenta para elaborar e diversificar estratégias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da capoeira. Elas também consideraram de extrema importância a variabilidade na utilização dos estilos de ensino, possibilitando um desenvolvimento de forma integral do aprendiz (HEINE; CARBINATTO; NUNOMURA, 2009).

Em seu trabalho, Macêdo (2020) elaborou, aplicou e avaliou uma unidade didática de ensino de esportes de invasão, focando em futsal e handebol. Ele articulou o modelo dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) com os estilos de ensino Recíproco, Produção Divergente e Descoberta Guiada. Foram utilizadas técnicas de observação participante em 16 aulas ministradas para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e três grupos focais com estudantes, ocorrendo no início, meio e fim das aulas. Os resultados mostram que o estilo de ensino Recíproco é benéfico para a aprendizagem, possibilitando aos estudantes um comportamento mais ativo e participativo. Já os estilos Produção Divergente e Descoberta Guiada se mostraram vantajosos para aqueles estudantes que tinham maior conhecimento sobre o conteúdo esportivo, exigindo maior demanda cognitiva e experiência do professor. Os autores ressaltaram que estes estilos exigem do professor uma boa estruturação da aula, bem definida por temas e problemas, necessário para a capacidade de atuação dos estudantes durante o jogo (MACÊDO, 2020).

A pesquisa de Castro (2016) buscou desenvolver diferentes estratégias para contação de histórias em aulas de Yoga para crianças, baseadas nos estilos de ensino de Mosston. Segundo a autora, a contação de histórias infantis pode ser utilizada de forma lúdica aliada aos conteúdos propostos pelo Yoga. Dessa forma, se estimula situações imaginárias nos estudantes. Buscou-se então uma estratégia de ensino que se enquadrasse melhor na perspectiva de ensino do Yoga e ainda ao aprendizado mútuo. A estratégia que melhor se alinhou com os propósitos idealizados foram os estilos de ensino propostos por Mosston. Ainda de acordo com a autora, a utilização dos estilos de ensino muda a concepção de professor instrutor para professor criador, observador, conselheiro. Assim, o *Spectrum* serve como um guia para que o professor possa desenvolver o ensino de forma gradativa e ainda consiga selecionar o melhor estilo para cada objetivo da aula. Cada um dos estilos de ensino afetam os estudantes de maneira única, visto que as decisões tomadas fornecem novos direcionamentos (CASTRO, 2016).

Júnior, Maldonado e Silva (2017) buscaram fazer uma análise e descrição de quais estratégias e estilos de ensino os professores de Educação Física de Aparecida/SP adotam no ensino de esporte para os anos iniciais do Ensino Fundamental II. Dez professores participaram da pesquisa (sete do sexo masculino). Em relação ao tempo de experiência, os pesquisadores constaram que dois têm de 1 a 5 anos de experiência; cinco têm entre 6 e 10 anos; dois entre de 11 a 15 anos; e apenas um com mais de 20 anos. Os resultados indicam que os docentes participantes utilizam estratégias que estão predominantemente ligadas aos estilos de ensino de Comando (A) e ao de Tarefa (B). Todos os outros estilos de ensino não são utilizados pelos professores. Os docentes se mostraram a todo momento a frente de todas as ações da aula e os

estudantes como reprodutores dos exercícios propostos (JÚNIOR; MALDONADO; SILVA, 2017).

Alguns dos estudos encontrados buscaram identificar os estilos de ensino que eram utilizados por professores de Educação Física. Na pesquisa de Moura (2009), o objetivo foi investigar os processos metodológicos desenvolvidos por professores em aulas de Educação Física no Município do Rio de Janeiro identificando os estilos de ensino mais utilizados. O pesquisador adotou uma metodologia da observação direta baseada em uma abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados foram: entrevista, ficha de classificação dos estilos de ensino e também diário de campo. Foram observadas 11 horas de aulas teóricas e 29 horas de aulas práticas. Os resultados demonstraram que nas aulas práticas os professores apresentaram uma postura mais centralizada, com grande utilização dos estilos de ensino de reprodução, e nas aulas consideradas teóricas, houve maior incidência de estilos de ensino de produção, no qual os professores adotaram uma postura mais democrática, dando ao estudante mais autonomia no processo de ensino e aprendizagem. As entrevistas mostraram que os professores tinham uma concepção de educação ligada a pressupostos políticos e sociais, evidenciando um desajuste entre os discursos dos professores e as aulas observadas (MOURA, 2009).

Já no trabalho de Gozzi e Ruy (2008), o objetivo foi identificar os estilos de ensino mais utilizados em aulas de Educação Física para crianças do Ensino Fundamental I, em escolas da rede privada de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O trabalho utilizou da observação participante associado ao registro em uma planilha metodológica e também uma entrevista semiestruturada com os docentes. Foram observadas um total de 52 aulas, sendo 16 nas escolas I, II e III e oito na escola IV. A planilha foi utilizada para registro das observações, buscando analisar o comportamento do professor em relação à turma, observando quem e como eram tomadas as decisões. Após obter os dados, foi realizada a entrevista com o objetivo de identificar o conhecimento dos professores sobre os estilos de ensino de Mosston. Os resultados indicaram que os estilos de ensino mais utilizados foram o de Comando (A) e o de Tarefa (B), evidenciando que os estudantes tomam poucas decisões durante as aulas. Além disso, o estudo mostrou que os professores não tinham conhecimento sobre a teoria de Mosston, e nem sobre como utilizá-las. Isso, em certa medida, os impedia de pensar um processo metodológico de forma diferente (GOZZI; RUY, 2008).

Gozzi e Ruete (2006) fizeram um estudo com o objetivo de identificar quais os estilos de ensino eram mais utilizados em ambientes não escolares, em Campinas/SP. Foi realizada uma análise qualitativa descritiva em oito clubes que ofereciam atividades físicas para crianças. As tomadas de decisão e o grau de independência dos estudantes foram observados. O estilo

de ensino mais utilizado foi o Tarefa (B). Os dados indicaram que na natação houve maior variedade de utilização dos estilos e parece não ter muito cobrança com as crianças em relação a desempenho. Na ginastica olímpica apenas um dos clubes utilizou estilos de ensino que promova a criatividade. E, em aulas de futebol, foram observados apenas os estilos de Comando (A) e Tarefa (B), pois esses estilos apresentam melhores resultados em relação a desempenho. Além disso, o estudo indicou que os professores não conheciam o *Spectrum* e o aplicavam apenas intuitivamente. Por fim, as autoras consideraram importante a formação profissional acerca dos estilos, pois pode ser um importante instrumento na condução das práticas (GOZZI; RUETE, 2006).

O estudo realizado por Antunes e Moura (2010) teve como objetivo identificar os estilos de ensino que professores da arte marcial chinesa Wushu utilizavam no Brasil. Participaram da pesquisa 91 professores, de 16 estados brasileiros, que estavam presentes no XVII Campeonato Brasileiro de Kungfu/Wushu, realizado em Belo Horizonte em 2006. O instrumento utilizado para coletar os dados foi um questionário baseado na teoria do Spectrum dos Estilos de Ensino de Mosston. Nesse estudo foi possível identificar uma prevalência na utilização do Estilo B (Tarefa), evidenciando uma concepção mais fechada dos participantes. (ANTUNES; MOURA, 2010).

Ristow (2022) objetivou identificar as crenças de futuros treinadores em relação aos estilos de ensino, durante a formação inicial. O estudo contou com a participação de 42 futuros treinadores e utilizou como instrumento uma versão adaptada do *Spectrum Inventory Instrument*. Os resultados indicaram que esses futuros treinadores utilizavam mais os estilos de ensino do grupo de reprodução. Mas, também, foi possível identificar que as crenças e experiências estão relacionadas com a escolha dos estilos. Aqueles ex-atletas utilizaram mais os estilos de reprodução e os com maior experiência profissional a partir do estágio escolheram os estilos de produção com maior frequência (RISTOW, 2022).

Scherpinski (2010) verificou a eficácia de um método de ensino baseado no estilo Descoberta Orientada, na aprendizagem do fundamento saque no Voleibol, identificando os níveis de desempenho apresentados pelos estudantes. Os estudantes do 7º ano de uma escola do município de Pitanga/PR, foram avaliados em 12 aulas, onde o professor ensinava o saque por cima do Voleibol, e, no final de cada aula foi aplicado um questionário aos estudantes. A pesquisa indicou que muitos dos estudantes necessitam da presença do professor como um mediador e também como um motivador. Utilizando o método de ensino escolhido foi possível fazer com que os estudantes aprendessem e participassem ativamente da aula, atingindo assim

os objetivos de desenvolver a aprendizagem psicomotora, cognitiva e social (SCHERPINSKI, 2010).

A pesquisa realizada por Nunes e Iaochite (2013) teve como objetivo identificar quais os estilos de ensino aumentam a participação dos estudantes em aulas de Educação Física escolar. Participaram do estudo 107 estudantes do ensino médio de uma escola técnica em Rio Claro/SP. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: um questionário de caracterização dos participantes e uma escala de estilos de ensino e participação na aula de Educação Física. Esse instrumento avalia a opinião dos estudantes sobre o estilo de ensino utilizado pelo professor e a sua participação durante as aulas. Os estilos de ensino que mais estimulam os estudantes a participarem das aulas são os estilos D (Autocontrole) e o E (Inclusão). Já os estilos menos citados foram o estilo J (Iniciado pelo Aluno) e o estilo K (Autoensino). Isso indica que os estudantes consideram a presença do professor como um fator importante para a participação, mas também acham necessário que haja escolha em relação a nível de intensidade ou dificuldade nas atividades. Por fim, os autores consideram essencial que o professor tenha consciência em relação aos estilos de ensino que utilizam, para que possam perceber a diferença na participação dos estudantes nas atividades propostas (NUNES; IAOCHITE, 2013).

Bartolo (2022) analisou o efeito de um programa de Educação Física, fundamentado nos estilos de ensino Descoberta Divergente e no de Tarefa, no desempenho de habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola de Educação Infantil. Foram avaliadas 77 crianças (35 meninos), com idade entre 4,5 e 6 anos. As crianças foram divididas em três grupos: Grupo Experimental 1, onde foi aplicado um programa de EF baseado no estilo H (Descoberta Divergente); Grupo Experimental 2, com um programa baseado no estilo B (Tarefa); e o Grupo Controle que seguiu o conteúdo curricular normal da Escola. O programa teve duração de 48 aulas com duração de 50 minutos cada, sendo duas vezes por semana, durante o período de seis meses. Para avaliar o desempenho dos estudantes em suas habilidades motoras básicas, os três grupos foram submetidos, antes e depois da aplicação do programa, ao *Test of Gross Motor Development 3* (TGMD-3). Os resultados mostraram que antes da intervenção não havia diferença estatística significativa entre os grupos. Após a aplicação do programa, todos os grupos apresentaram melhora no desempenho, mas, os resultados indicaram que os Grupos Experimentais 1 e 2 apresentaram desempenho significativamente superior quando comparados ao grupo controle. O autor concluiu que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são extremamente importantes para o desenvolvimento motor das crianças,

e que quando as aulas são oferecidas de forma sistematizada, os efeitos são ainda superiores (BARTOLO, 2022).

Em sua pesquisa, a autora El Khouri (2014) investigou o efeito dos estilos de ensino de comando (A) e o descoberta guiada (F) na aprendizagem do apoio invertido em escolares. Os participantes foram 45 estudantes do terceiro ano de uma Escola Estadual em São Paulo/SP, divididos em dois grupos: Grupo Comando (n=22) e Grupo Descoberta Guiada (n= 23). Foram realizadas seis sessões de prática do apoio invertido, e realizado pré e pós-teste para avaliar o desempenho motor, de uma forma qualitativa (fase de desenvolvimento) e quantitativa (pontuação). Além disso, foi avaliada a motivação intrínseca por meio do instrumento IMIp (Inventário de Motivação Intrínseca). Os resultados indicaram que o estilo de ensino Descoberta Guiada proporcionou um maior número de estudantes no estágio maduro quando comparado com o estilo de comando; ambos os estilos mostraram melhoria de desempenho; e, ambos os estilos apresentaram resultados similares no teste de motivação intrínseca (EL KHOURI, 2014).

Por último, Franco (2012) buscou subsidiar os professores de Educação Física por meio de uma formação continuada sobre a teoria de Muska Mosston. A pesquisa evidenciou os estilos de ensino de Mosston, com a intenção de qualificar as aulas de Educação Física escolar. De acordo com a autora, os resultados foram satisfatórios. Os professores conheceram os estilos de ensino, os vivenciaram de forma prática, reconhecendo sua importância e as diversas possibilidades de ensinar. Os professores reconheceram que os estilos de ensino colaboram com a autonomia, criticidade, dentro da comunidade escolar (FRANCO, 2012).

Essa busca evidenciou o quanto e o como os estilos de ensino vêm sendo pesquisados no Brasil, mas ainda de forma mais contida. Foram observadas diversas maneiras de se pesquisar sobre o *Spectrum*, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele. Com isso, se torna necessário mais estudos sobre esse tema no Brasil, afim de entender melhor as tomadas de decisão na realidade brasileira e também para dar mais condições aos professores de conhecerem e aplicarem os estilos de ensino.

Sendo assim, o objetivo deste estudo piloto é o de experimentar o instrumento de auto avaliação para identificar os estilos de ensino que professores de Educação Física da cidade de Lavras-MG acreditam utilizar em suas aulas. Além de indicar algumas possibilidades de análises a serem realizadas a partir dos dados obtidos com a aplicação do instrumento.

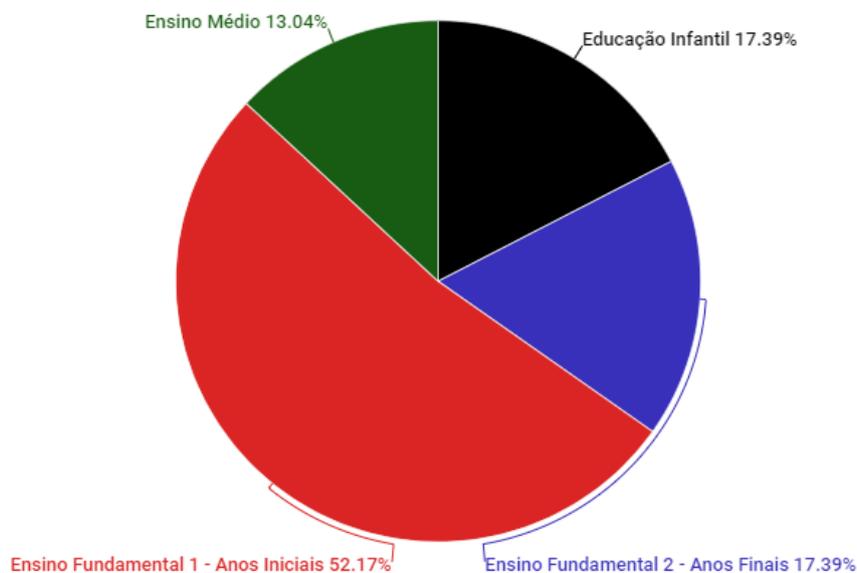
## 7.2. METODOLOGIA

### Participantes

O grupo de participantes foi constituído por 23 professores de Educação Física escolar, de ambos os gêneros (14 do masculino), atuantes em escolas da rede pública e/ou privada da educação básica do município de Lavras-MG. Dos 23 respondentes, apenas um estava atuando na zona rural. O tempo de atuação desses docentes na educação básica está entre três e 29 anos (Média: 14,52 anos; Desvio Padrão: 6,85).

Em relação ao nível de ensino em que atuam e escolheram como referência para responder o instrumento, podemos constatar o seguinte: quatro (17,39%) estavam atuando na Educação Infantil; 12 (52,17%) no Ensino Fundamental I; quatro (17,39%) no Ensino Fundamental II; e três (13,04%) no Ensino Médio. Esses dados podem ser conferidos no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Divisão dos participantes em relação ao nível de ensino que atua



Fonte: Autoria Própria

### Cuidados Éticos

Esta pesquisa foi realizada de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/2012 sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A mesma foi submetida à revisão ética para o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres

Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e foi aprovado com o parecer de número 5.646.534.

Os participantes foram informados dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e da relevância da pesquisa e, somente por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estiveram aptas a responder o instrumento. Eles, também, foram informados que poderiam desistir de responder a qualquer momento.

### **Instrumento e Coleta de Dados**

O “Instrumento de auto avaliação da percepção dos(as) Professor(a)es sobre seus estilos de ensino em aulas de Educação Física Escolar: Uma adaptação do Inventário de Descrição de Estilo”, versão traduzida e adaptada do *Instrument for collecting teachers' beliefs about their teaching styles used in physical education: Adaptation of description inventory of landmark teaching styles: A spectrum approach*, foi utilizado para a coleta de dados (SUESEE; ASHWORTH; EDWARDS, 2006).

O instrumento tem como objetivo a identificação dos estilos de ensino em que professores de Educação Física acreditam estar usando em suas aulas. A primeira parte do instrumento coletou dados pessoais (de interesse sociodemográfico), como gênero, localização da escola que atua, experiência, nível de ensino em que está lecionando, além de apresentar das instruções de preenchimento do questionário. Na segunda parte, o professor selecionou com que frequência o cenário apresentado coincide com as situações criadas em suas aulas de Educação Física escolar. As opções disponibilizadas, pelo instrumento, em uma escala *likert*, eram as seguintes: (1) Nunca; (2) Raramente; (3) Às vezes; (4) Muitas Vezes; e (5) Sempre.

O instrumento foi transferido para uma versão online, utilizando a plataforma Google Formulários. Isso tornou o acesso e o preenchimento do instrumento mais fácil, por parte dos professores participantes. É importante salientar que, por ser um instrumento de auto avaliação, não foi necessária a presença de um aplicador.

Na primeira seção do formulário, foi disponibilizado um link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, o docente só teve acesso ao preenchimento do instrumento após assinar virtualmente o TCLE.

### 7.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo piloto tem como objetivo identificar os estilos de ensino que os professores de Educação Física escolar que atuam na cidade de Lavras-MG acreditam estar utilizando em suas aulas. Nesse caso, o estudo piloto se configura na última etapa do processo de tradução e adaptação transcultural do instrumento Instrument for collecting teachers' beliefs about their teaching styles used in physical education: Adaptation of description inventory of landmark teaching styles: A spectrum approach (SUESEE; ASHWORTH; EDWARDS, 2006).

Evidenciamos que a realização desse estudo piloto vem com, além do objetivo principal, o objetivo de apenas indicar diferentes possibilidades de análises e comparações que são possíveis de se fazer a partir dos dados obtidos pelo instrumento traduzido. Não houve aprofundamento acerca dos temas citados.

#### Dados Gerais

A Tabela 14 apresenta a quantidade absoluta e o percentual de respostas dos 23 professores que preencheram o questionário. Na primeira coluna apresentamos os estilos de ensino de Mosston, e nas demais temos as respostas emitidas em cada opção disponibilizada no questionário em função da frequência em ela ocorre nas aulas.

Tabela 5- Frequência de respostas dos participantes

Estilo	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
<b>A - Comando</b>	4 (17,4%)	2 (8,7%)	8 (34,8%)	7 (30,4%)	2 (8,7%)
<b>B - Tarefa</b>	1 (4,3%)	1 (4,3%)	8 (34,8%)	10 (43,5%)	3 (13%)
<b>C - Recíproco</b>	1 (4,3%)	8 (34,8%)	7 (30,4%)	6 (26,1%)	1 (4,3%)
<b>D - Autocontrole</b>	8 (34,8%)	4 (17,4%)	8 (34,8%)	3 (13%)	0 (0%)
<b>E - Inclusão</b>	4 (17,4%)	4 (17,4%)	11 (47,8%)	3 (13%)	1 (4,3%)
<b>F - Descoberta Dirigida</b>	5 (21,7%)	5 (21,7%)	11 (47,8%)	2 (8,7%)	0 (0%)
<b>G - Descoberta Convergente</b>	4 (17,4%)	6 (26,1%)	8 (34,8%)	5 (21,7%)	0 (0%)
<b>H - Descoberta Divergente</b>	1 (4,3%)	3 (13%)	3 (13%)	13 (56,5%)	3 (13%)
<b>I - Individual</b>	6 (26,1%)	6 (26,1%)	9 (39,1%)	2 (8,7%)	0 (0%)
<b>J - Iniciado pelo aluno</b>	5 (21,7%)	8 (34,8%)	6 (26,1%)	3 (13%)	1 (4,3%)
<b>K - Autoensino</b>	7 (30,4%)	10 (43,5%)	5 (21,7%)	1 (4,3%)	0 (0%)

Fonte: Autoria Própria

Já a tabela 15 apresenta a porcentagem de respostas de cada um dos estilos de ensino envolvendo, exclusivamente, as possibilidades “Às vezes” até “Sempre”. De acordo com

SueSee (2012), esse agrupamento de “Às vezes” até “Sempre” representa os estilos de ensino que são comumente utilizados pelos professores.

Tabela 6- Frequência de respostas entre “Às vezes até Sempre”

<b>Estilo de Ensino</b>	<b>Porcentagem de professores que indicaram ter usado o estilo determinado entre "Às vezes" e "Sempre"</b>
A - Comando	73,90%
B - Tarefa	91,30%
C - Recíproco	60,80%
D - Autocontrole	47,80%
E - Inclusão	65,10%
F - Descoberta Dirigida	56,50%
G - Descoberta Convergente	56,50%
H - Descoberta Divergente	82,50%
I - Individual	47,80%
J - Iniciado pelo aluno	43,40%
K - Autoensino	26%

Fonte: Autoria Própria

A partir da análise descritiva dos dados gerais, foi possível perceber que os professores respondentes acreditam usar uma grande variedade dos estilos de ensino. Verificamos que dos 11 estilos de ensino propostos por Mosston, sete tiveram mais de 50% de respostas entre "Às vezes" e "Sempre". Esse resultado corrobora o resultado de diversos estudos (KULINNA; COTHRAN; ZHU, 2000; KULINNA; COTHRAN, 2003; COTHRAN et al. 2005; JAAKKOLA; WATT, 2011; HEWITT 2015; SYRMPAS et al. 2015), nos quais os participantes demonstraram ampla variedade na utilização dos estilos de ensino.

Dentro do espectro, os estilos de ensino são divididos em dois grupos: o de reprodução, que representa a capacidade de reprodução de um conhecimento já conhecido; e o grupo de produção, que estimula a produção de novos conhecimentos (MOSSTON; ASHWORTH, 2008). Entre os cinco primeiros estilos que tiveram mais respostas dentro do agrupamento "Às vezes" até "Sempre", apenas um deles faz parte do grupo de produção, o estilo H (Descoberta Divergente). Esse resultado indica que esses professores de Educação Física escolar tendem a utilizar muito mais os estilos de reprodução. Outros pesquisadores também observaram essa tendência (KULINNA; COTHRAN; ZHU, 2000; KULINNA; COTHRAN, 2003; HEWITT; EDWARDS, 2011; JAAKKOLA; WATT, 2011; HEWITT; EDWARDS; PHILL, 2015; SYRMPAS et al., 2015; SUESEE et al., 2018; RISTOW, 2022). Kulinna, Cothran e Zhu (2000) indicam que prevalência de estilos de ensino do grupo de reprodução ocorre, pois, a maioria

dos professores tem pouca experiência com os estilos do grupo produção. Segundo White (1998) a falta de preparação dos professores os faz não utilizar os estilos de ensino cuja a vocação está na estimulação para a produção de novos conhecimentos, a partir de um papel mais ativo do aluno.

De forma geral, foi possível observar que o estilo de ensino que os professores mais indicaram foi o estilo B (Tarefa), com 91,3% de incidência de respostas entre "Às vezes" e "Sempre", vários outros estudos também encontraram maior utilização do estilo Tarefa (COTHRAN; KULLINA; WARD, 2000; HEWITT; EDWARDS, 2011; JAAKKOLA; WATT, 2011; SYRMPAS; DIGELIDIS, 2014; SUESEE et al., 2018; SUESEE; BARKER, 2019). O cenário do estilo B é definido como uma prática mais individual, de reprodução e memorização, onde o estudante começa a ter algumas decisões, como o ritmo de execução, a ordem das tarefas, o intervalo, localização, e outros detalhes.

Os outros estilos mais marcados foram: estilo H (Descoberta Divergente), com 82,5% e o estilo A (Comando) apresentando 73,9%. É interessante destacar a presença de um dos estilos de produção como o segundo mais utilizado, com mais de 60% de respostas entre "Às vezes" e "Sempre", corroborando com o estudo de Ristow (2022). No estudo de Kullina e Cothran (2003) foi apontado que apenas o estilo H está presente entre os principais estilos utilizados e aplicados pelos professores. O estilo H, segundo Mosston e Ashworth (2008), tem como característica a proposição de um problema pelo professor, e fica a cargo dos estudantes encontrarem uma solução para esse problema determinado. Nesse estilo, o problema proposto não apresenta apenas uma forma correta de ser solucionado, a variabilidades de caminhos a serem percorridos é muito valorizada.

O estilo de ensino menos utilizados pelos participantes foi o K (Autoensino). Outros estudos também compartilham desse mesmo dado (COTHRAN et al. 2005; HEWITT; EDWARDS, 2011; SUESEE et al., 2018). É muito importante trazer que Mosston e Ashworth (2008) foram muito claros ao dizer que este estilo de ensino não existe dentro da sala de aula. Segundo Suesee et al. (2018) o possível motivo para a presença dos estilos nas respostas, seria o não entendimento completo do estilo pelo professor, mesmo que o cenário fosse bem claro que o estilo não é iniciado pelo professor.

### **Comparação por gêneros**

Antes de apresentar os resultados encontrados, é importante salientar que não houve uma atenção para geramos equilíbrio nas representações que serão comparadas, por efeito de o estudo ser piloto e pela baixa quantidade de participantes. Portanto, o principal objetivo aqui

foi apresentar algumas possibilidades de comparação a partir dos dados obtidos pela aplicação do instrumento traduzido.

Dentre os 23 participantes, 14 (60,87%) são do gênero masculino e nove (39,13%) são do gênero feminino. A Tabela 16 mostra a frequência de respostas entre "Às vezes" e "Sempre", separadas por gênero.

Tabela 7- Resultados separados por gênero

<b>Estilo de Ensino</b>	Porcentagem de professores que indicaram ter usado o estilo entre "Às vezes" e "Sempre"	Porcentagem de professoras que indicaram ter usado o estilo entre "Às vezes" e "Sempre"
<b>A - Comando</b>	64,29%	88,89%
<b>B - Tarefa</b>	92,86%	88,89%
<b>C - Recíproco</b>	57,14%	66,67%
<b>D - Autocontrole</b>	42,86%	55,56%
<b>E - Inclusão</b>	78,57%	44,44%
<b>F - Descoberta Dirigida</b>	57,14%	55,56%
<b>G - Descoberta Convergente</b>	57,14%	55,56%
<b>H - Descoberta Divergente</b>	78,57%	88,89%
<b>I - Individual</b>	42,86%	55,56%
<b>J - Iniciado pelo aluno</b>	42,86%	44,44%
<b>K - Autoensino</b>	28,57%	22,22%

Fonte: Autoria Própria

A partir da análise descritiva, podemos observar que os participantes do gênero masculino indicaram mais os estilos de ensino B (Tarefa), com 92,86% das respostas entre "Às vezes" e "Sempre", seguido dos Estilos E e H (Inclusão e Descoberta Divergente), ambos apresentando 78,57% de indicação. Já as participantes do gênero feminino, apresentaram um empate triplo em relação ao estilo mais indicado, sendo eles: Estilo A (Comando), B (Tarefa) e H (Descoberta Divergente), todos com 88,89% de respostas entre "Às vezes" e "Sempre".

Podemos observar algumas diferenças em relação ao uso dos estilos de ensino quando comparamos as indicações de professores e professoras. As participantes do gênero feminino acreditam usar mais dos estilos de ensino de forma geral. Mas é nítido que ambos os gêneros utilizam mais dos estilos do grupo de reprodução do que os de produção. Alguns estudos que adotaram inferência estatística não encontraram diferenças significativas quando comparados os resultados entre gêneros (KULINNA; COTHRAN; ZHU, 2000; KULINNA; COTHRAN, 2003; SYRMPAS; DIGELIDIS, 2014; SYRMPAS et al. 2015).

### Comparação por tempo de prática docente

Outra análise interessante realizada foi a comparação dos resultados em relação ao tempo de prática docente como professores de Educação Física escolar. Para essa comparação, separamos os participantes em dois grupos. O primeiro composto por docentes que possuem até 10 anos de prática docente, e o segundo grupo composto por professores com mais de 10 anos de sala de aula. A Tabela 17 apresenta os resultados dos dois grupos.

Tabela 8- Resultados separados por anos de experiencia

<b>Estilo de Ensino</b>	Docentes com até 10 anos de prática que indicaram entre "Às vezes" e "Sempre"	Docentes com mais de 10 anos de prática que indicaram "Às vezes" e "Sempre"
<b>A - Comando</b>	50%	92,31%
<b>B - Tarefa</b>	90%	92,31%
<b>C - Recíproco</b>	40%	76,92%
<b>D - Autocontrole</b>	30%	61,54%
<b>E - Inclusão</b>	60%	69,23%
<b>F - Descoberta Dirigida</b>	50%	61,54%
<b>G - Descoberta Convergente</b>	50%	61,54%
<b>H - Descoberta Divergente</b>	80%	84,62%
<b>I - Individual</b>	40%	53,85%
<b>J - Iniciado pelo aluno</b>	40%	46,15%
<b>K - Autoensino</b>	20%	30,77%

Fonte: Autoria Própria

A partir dessa análise descritiva, observamos que os docentes com até 10 anos de prática, utilizam mais os estilos de ensino B (Tarefa) com 90% das respostas entre "Às vezes" e "Sempre", seguido pelo H (Descoberta Divergente) com 80%. Já os docentes com mais de 10 anos de prática, apresentaram uma maior utilização dos Estilos A e B (Comando e Tarefa) com 92,31% de respostas entre "Às vezes" e "Sempre", seguido pelo H (Descoberta Divergente), com uma frequência de 84,62%.

Nessa análise, percebemos que os professores com mais de 10 anos de atuação, tendem a utilizar os estilos de ensino de forma mais variada que os menos experientes. Suesse e Baker (2019) observaram uma maior tendência na utilização dos estilos do grupo de reprodução para ambos os grupos. Outros estudos indicam que o tempo de atuação não provoca diferença significativa na auto percepção de docentes sobre seus estilos de ensino (KULINNA; COTHRAN, 2003; SYRMPAS et al. 2015).

### Comparação por níveis de ensino

Neste tópico, analisamos as indicações de estilo de ensino entre “Às vezes” e “Sempre” em função das etapas de ensino da Educação Básica. Os 23 docentes foram separados conforme sua resposta quanto a etapa de ensino que leciona: Educação Infantil - quatro docentes (17,39%); Ensino Fundamental I – doze (52,17%); Ensino Fundamental II - quatro (17,39%); e por fim, três docentes (13,04%) no Ensino Médio. A Tabela 18 apresenta os resultados estilos de ensino versus etapa da educação básica que atua.

Tabela 9- Resultados separados por nível de ensino

<b>Estilo de Ensino</b>	Docentes Educação Infantil que indicaram "Às vezes" e "Sempre"	Docentes Ensino Fundamental I que indicaram "Às vezes" e "Sempre"	Docentes Ensino Fundamental II que indicaram "Às vezes" e "Sempre"	Docentes Ensino Médio que indicaram "Às vezes" e "Sempre"
<b>A - Comando</b>	100%	75,00%	75%	33,33%
<b>B - Tarefa</b>	100%	83,33%	100%	100%
<b>C - Recíproco</b>	25%	75%	100%	0%
<b>D - Autocontrole</b>	25%	50%	50%	66,67%
<b>E - Inclusão</b>	50%	50%	100%	100%
<b>F - Descoberta Dirigida</b>	50%	50%	75%	66,67%
<b>G - Descoberta Convergente</b>	25%	75%	50%	33,33%
<b>H - Descoberta Divergente</b>	100%	75%	75%	100%
<b>I - Individual</b>	50%	50%	75%	0%
<b>J - Iniciado pelo aluno</b>	50%	33,33%	50%	66,67%
<b>K - Autoensino</b>	25%	16,67%	50%	33,33%

Fonte: Autoria Própria

A análise permite observar, mais uma vez, a prevalência dos estilos de ensino do grupo de reprodução. Os docentes que atuam na Educação Infantil tiveram maior incidência de respostas, 100% delas, nos estilos A (Comando), B (Tarefa) e H (Descoberta Divergente). Aqueles que atuam no Ensino Fundamental I, indicaram o Estilo B (Tarefa), predominantemente, tendo 83,33% de respostas entre “Às vezes” e “Sempre”. No Ensino Fundamental II, os estilos mais respondidos foram o B (Tarefa), o C (Recíproco) e E (Inclusão), com 100% de indicação. E por fim, no Ensino Médio, também com 100% das respostas, foram os estilos B (Tarefa), E (Inclusão) e H (Descoberta Divergente).

Esses resultados não corroboram os achados de Jaakkola e Watt (2011), que encontraram que os professores de estudantes mais velhos têm mais oportunidades de utilizar

estilos de ensino centrados no aluno, pois o nível de desenvolvimento viabiliza a adoção de estilos de ensino que conferem papel mais ativo aos estudantes.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008), as escolhas dos professores pela utilização de determinados estilos de ensino também devem ser guiadas pelo nível de desenvolvimento dos estudantes. Ambos os grupos, reprodução e produção, apresentam benefícios para os diferentes níveis, cabe ao professor entender as necessidades e limites da sua turma de alunos.

#### 7.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo piloto objetivou identificar os estilos de ensino que professores de Educação Física escolar da cidade de Lavras-MG acreditam utilizar em suas aulas. Dessa forma, foi possível realizar algumas comparações a partir dos dados gerados pela aplicação do instrumento. O estudo piloto é caracterizado por não envolver uma quantidade representativa de participantes. No entanto, interessantes reflexões foram possíveis.

De modo geral, verificamos uma maior utilização dos estilos de ensino do grupo de reprodução, onde o processo é centrado no professor e representa a reprodução de um conhecimento prévio. Isso sugere a necessidade de se oferecer mais subsídios para que os professores tenham acesso a metodologias que são mais produtivas, que gerem novos conhecimentos para os estudantes.

A comparação por gênero indicou que as mulheres variam mais na utilização dos estilos de ensino. No entanto, ambos os gêneros apresentaram tendência em adotar os estilos de ensino da categoria reprodução. Essa categoria congrega os estilos de ensino centrados no professor. Já, analisando o tempo de atuação dos docentes, mais uma vez temos prevalência na utilização dos estilos reprodutivos. Os dados também indicaram que os docentes que atuam a mais de 10 anos tendem a variar mais na adoção dos estilos. Por fim, em relação as etapas de ensino, temos mais uma vez, uma mais incidência no uso de estilos considerados de reprodução.

Como o instrumento é auto avaliativo, sempre existe a possibilidade de que os professores respondam de forma equivocada em relação ao que acontece em suas aulas. Por isso, consideramos, relevante, a tradução de outro instrumento para a avaliação externa dos estilos de ensino que os professores utilizam. Isso possibilitaria a análise das incongruências entre auto avaliação e avaliação externa.

Consideramos de muita importância a tradução e adaptação do instrumento, pois, cremos que as possibilidades de estudos sobre a utilização dos estilos de ensino nas aulas de Educação Física serão aumentadas. Este estudo demonstrou algumas das diversas possibilidades de novos estudo que podem ser realizados a partir da utilização do instrumento disponibilizado. Sugerimos que o instrumento seja aproveitado em mais estudos, para que possamos entender se e de que forma os estilos de ensino vêm sendo utilizados na realidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Lúcio; ALVES, Maria Palmira. A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. **Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas. Mangualde, PT: Pedago**, p. 229-258, 2010.

AIRASIAN, Peter W.; GULLICKSON, Arlen R. **Teacher Self-Evaluation Tool Kit**. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218, 1998.

ANTUNES, Marcelo Moreira; MOURA, Diego Luz. A identificação dos estilos de ensino dos professores das artes marciais chinesas (wushu) no Brasil. **Pensar a prática**, v. 13, n. 3, 2010.

BANVILLE, Dominique; DESROSIERS, Pauline; GENET-VOLET, Yvette. Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. **Journal of teaching in Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 374-387, 2000.

BARTOLO, Daniela Maciel. **Análise do efeito de um programa de educação física na educação infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: descoberta divergente e prática**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BEATON, Dorcas E. et al. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.

BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; BANDEIRA, Denise Ruschel. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, p. 423-432, 2012.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Ministério da Educação, Brasília, 01/03/2018. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 04 dezembro 2022.

CARVALHO, Esmeralda Maria Rodrigues de. **Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente: estudo exploratório**. 2011. Tese de Doutorado.

CASTRO, Manaíra dos Santos de. Yoga para crianças: a hora do conto. 2016. 32 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Educação física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

CORREIA, S. Avaliação de desempenho Docente e auto-avaliação de escola: uma articulação necessária. **ELO**, v. 16, p. 201-212, 2009.

COSTA, Carla Barroso da. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 431-453, 2017.

COTHRAN, Donetta J. et al. A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 76, n. 2, p. 193-201, 2005.

COTHRAN, Donetta; KULINNA, Pamela Hodges; WARD, Emily. Students' experiences with and perceptions of teaching styles. **Journal of Research and Development in Education**, v. 34, n. 1, p. 93-103, 2000.

de la Autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).

EL KHOURI, Fernanda Buonome. **Efeitos dos estilos de ensino comando e descoberta guiada no processo ensino-aprendizagem do apoio invertido em escolares do 3º ano do ensino fundamental**. 2014. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2014.

FERNANDES, Domingos. Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. 2008.

FERREIRA, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Cristina. Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 806-836, 2015.

FRANCO, Marcília. A formação de professores de educação física nos estilos de ensino propostos por Mosston. In: PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**. Curitiba, 2012.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. Phorte, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

GJERSING, Linn; CAPLEHORN, John RM; CLAUSEN, Thomas. Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. **BMC medical research methodology**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2010.

GOZZI, Márcia Cândida Teixeira; RUETE, Helena Maria. Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 1, 2006.

GOZZI, Márcia; RUY, Marcela Prado. Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. **Movimento & Percepção**, v. 9, n. 13, p. 117-134, 2008.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. **Revista Investigación en la Escuela**, 20, 23-35., 1993.

GUILLEMIN, Francis; BOMBARDIER, Claire; BEATON, Dorcas. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **Journal of clinical epidemiology**, v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993.

HAMBLETON, Ronald K.; MERENDA, Peter F.; SPIELBERGER, Charles D. Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: **Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment**. Psychology Press, 2004. p. 15-50.

- HEINE, Vinícius; CARBINATTO, Michele Viviene; NUNOMURA, Myrian. Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para crianças de 7 a 10 anos de idade. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, 2009.
- HEWITT, Mitchell; EDWARDS, Ken; PILL, Shane. Teaching styles of Australian junior tennis coaches. In: **2015 Game Sense for Teaching and Coaching Conference: Conference Proceedings**. University of Canterbury, School of Sport and Physical Education, 2016. p. 40-52.
- HEWITT, Mitchell; EDWARDS, Kenneth. Self-identified teaching styles of junior development and club professional tennis coaches in Australia. **ITF Coaching and Sport Science Review**, n. 55, p. 6-8, 2011.
- JAAKKOLA, Timo; WATT, Anthony. Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. **Journal of teaching in physical education**, v. 30, n. 3, p. 248-262, 2011.
- JAY, Julie; OWEN, Antonette. Providing opportunities for student self-assessment: the impact on the acquisition of psychomotor skills in occupational therapy students. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 41, n. 8, p. 1176-1192, 2016.
- JÚNIOR, José Martins Freire; MALDONADO, Daniel Teixeira; DOS SANTOS SILVA, Sheila Aparecida Pereira. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida/SP. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 28-46, 2017.
- KRUG, Dircema Franceschetto. **Metodologia do Ensino: Educação Física**: o spectrum de estilos de ensino de Muska Mosston e uma nova... visão! Curitiba: J.M. Livraria Juridica, 2009. 365 p.
- KULINNA, Pamela Hodges; COTHRAN, Donetta J. Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. **Learning and instruction**, v. 13, n. 6, p. 597-609, 2003.
- KULINNA, Pamela Hodges; COTHRAN, Donetta J.; ZHU, Weimo. Teachers' Experiences with and Perceptions of Mosston's Spectrum: How Do They Compare with Students'?. 2000.
- KULINNA, Pamela Hodges; COTHRAN, Donetta; REGUALOS, Rey. Development of an instrument to measure student disruptive behavior. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 7, n. 1, p. 25-41, 2003.
- MACÊDO, João Arlindo dos Santos et al. O ensino de esportes de invasão na Educação Física escolar: construção e análise de uma proposta de ensino pautada nos jogos desportivos coletivos e nos estilos de ensino. 2020.
- MEDINA, Myriam E. Fuentes; SÁNCHEZ, Jesús Rafael Herrero. Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 2, n. 1, p. 32, 1999.
- MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. Teaching physical education: First online edition. **Spectrum Institute for Teaching and Learning (United States) [E-Book]**. Retrieved from <https://Spectrumofteachingstyles.org/index.php>, 2008.

MOURA, D. L. A Educação Física Escolar e os estilos de ensino: uma análise de duas escolas do Rio de Janeiro. **EF Deportes**, v. 14, n. 137, p. 2-12, 2009.

NUNES, A.; IAOCHITE, R. Espectro de Mosston e a Participação dos Alunos do Ensino Médio em Aulas de Educação Física na Escola. In: **XII Congresso Nacional de Educação. Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.**

REIS, Mayara Lima dos. Auto avaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente. 2014.

RESENDE, Helder Guerra de; ROSAS, Agostinho da Silva. Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In: FERREIRA, Eliana Lucia. Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência. Mogi das Cruzes/SP: CBDICR, 2011. p. 101-196.

RISTOW, Leonardo et al. Crenças sobre os estilos de ensino de futuros treinadores: um estudo na formação inicial em Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 1, p. e206-e206, 2022.

SCHERPINSKI, Vilson José. O ENSINO DO SAQUE NO VOLEIBOL A PARTIR DO MÉTODO DE ENSINO DA DESCOBERTA ORIENTADA. In: PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Londrina: 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2000.

SEVERINO, Cláudio Delunardo et al. Estilos de ensino para a docência em Educação Física: aspectos históricos e conceituais. **Cadernos UniFOA**, v. 9, n. 25, p. 113-119, 2014.

SILVA, Ivone Maria Mendes; BORDIN, Aline Paula Pochmann; FÁVERO, Altair Alberto. Auto avaliação como recurso formativo e formador: da educação superior ao contexto escolar. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 70-88, 2019.

SILVA, Junior Vagner Pereira da. Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 2013.

SILVA, Luis Henrique; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 225-245, 2015.

SUESEE, B.; ASHWORTH, S.; EDWARDS, K. Instrument for collecting teachers' beliefs about their teaching styles used in physical education: Adaptation of description inventory of landmark teaching styles: A spectrum approach. **Queensland University of Technology, Brisbane, Australia**. 2006.

SUESEE, Brendan et al. Self-reported teaching styles of Australian senior physical education teachers. **Curriculum Perspectives**, v. 38, n. 1, p. 41-54, 2018.

- SUESEE, Brendan. **Incongruence between self-reported and observed senior physical education teaching styles: An analysis using Mosston and Ashworth's *Spectrum***. 2012. Tese de Doutorado. Queensland University of Technology.
- SUESEE, Brendan; BARKER, D. M. Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, v. 10, n. 1, p. 34-50, 2019.
- SUESEE, Brendan; EDWARDS, Kenneth D. Developing the descriptions of landmark teaching styles: A *Spectrum* inventory. In: **Proceedings of the 26th Australian Council for Health, Physical Education and Recreation International Conference (ACHPER 2009)**. Queensland University of Technology, 2009. p. 155-165.
- SYRMPAS, Ioannis; DIGELIDIS, Nikolaos. Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 14, n. 1, p. 52, 2014.
- SYRMPAS, Ioannis; DIGELIDIS, Nikolaos; WATT, Anthony. An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of *Spectrum* teaching styles. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 2, p. 201-214, 2015.
- TALIM, Sérgio Luiz. Evidências da validade da auto avaliação no ensino de física. **Atas, IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física**, 2004.
- TERRASÊCA, Manuela. Auto avaliação, Avaliação Externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 155-174, 2016.
- VIEIRA, Marcos Antônio; SILVA JUNIOR, Arnaldo Maurício da. A dança nas aulas de educação física escolar: os estilos de ensino recíproco e a descoberta guiada como procedimento metodológico. 2017.
- WHITE, Pamela Theresa. **Perceptions of physical education majors and faculty members regarding the extent of use of and exposure to Mosston's; Mosston and Ashworth's *Spectrum of Teaching Styles***. The University of Iowa, 1998.
- ZACCARON, Rafael et al. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 1, p. 30-41, 2018.
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 5.646.534

de Educação Física escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Esse tipo de pesquisa não envolve riscos de lesão física nem moral. No entanto, os potenciais riscos e incômodos que a pesquisa poderá acarretar é a provável exposição da imagem e informações pessoais no ato de responder o questionário, podendo acarretar constrangimento ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam sofrimento psíquico. Diante dos riscos que são mínimos, é importante ressaltar que os participantes podem interromper ou desistir da colaboração com a pesquisa quando desejarem.

Benefícios: O participante poderá ser beneficiado na medida em que as informações obtidas puderem melhorar a qualidade das suas aulas de Educação Física Escolar na instituição em que trabalha. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão beneficiar a sociedade. Em outras palavras, essa pesquisa pode contribuir para o aumento do conhecimento científico da área.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de caráter acadêmico envolvendo a coleta de dados entre novembro e dezembro de 2022. A coleta será feita através de questionário on-line. Estima-se a participação de 30 voluntários. Vide campo " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se da análise de resposta ao parecer pendente nº 5.608.211 emitido pelo CEP em 26/08/2022:

1- Solicita-se atualizar os documentos TCLE e Comentários Éticos para o modelo recente disponibilizado no site "<https://prp.ufla.br/comissoes/pesquisa-comseres-humanos?start=2>"

Resposta: TCLE e Comentários Éticos atualizados conforme os modelos indicados.

2. Apresentar o questionário a ser pesquisado em português

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**CEP:** 37.200-900

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTILOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Tradução e adaptação transcultural do instrumento de auto avaliação por professores

**Pesquisador:** Alessandro Teodoro Bruzi

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61202622.9.0000.5148

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Lavras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.646.534

#### Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como objetivo a tradução do instrumento de auto avaliação dos estilos de ensino adotados nas aulas de Educação Física escolar. O Espectro de Estilos de Ensino, proposto por Muska Mosston, veio para disponibilizar, ao professor, diferentes maneiras de conduzir a aula, possibilitando uma variação nos estilos e atendendo as várias áreas do desenvolvimento humano. Os estilos de ensino apresentam uma mesma estrutura de organização, porém com variações em relação às tomadas de decisão antes, durante e após as aulas. O processo metodológico a ser percorrido contém cinco etapas. A primeira é a tradução do instrumento para o idioma desejado, sendo realizado por dois tradutores bilíngues independentes. A segunda etapa é a síntese das versões traduzidas, que consiste em comparar as diferentes traduções e avaliar as suas discrepâncias semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais, com o objetivo de se chegar a uma versão única. Em seguida, a terceira etapa consiste na avaliação da síntese por experts na área do instrumento. A quarta visa verificar se os itens, as instruções e a escala de resposta são compreensíveis para o público-alvo. E por fim, a última etapa compreende a tradução reversa, onde refere-se a traduzir a versão sintetizada e revisada do instrumento para o idioma de origem.

#### Objetivo da Pesquisa:

Traduzir e adaptar o instrumento de auto avaliação dos estilos de ensino adotados por professores

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**CEP:** 37.200-900

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep.prp@ufla.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS**



Continuação do Parecer: 5.646.534

Resposta: Questionário traduzido para a língua portuguesa, em anexo.

ANÁLISE: ATENDIDA

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme norma operacional CNS n°001/13, item XI.2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1992621.pdf	02/09/2022 15:55:52		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	02/09/2022 15:55:16	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.pdf	02/09/2022 15:52:29	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Outros	comentarios_eticos.pdf	02/09/2022 15:23:20	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5608211.pdf	02/09/2022 14:33:41	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Outros	Questionario_versao_lingua_portuguesa.pdf	02/09/2022 14:31:07	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/09/2022 14:28:12	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Projeto_Vitor_Estilos_de_ensino.pdf	02/08/2022 12:14:32	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**CEP:** 37.200-900

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 5.646.534

LAVRAS, 15 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**CEP:** 37.200-900

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep.prp@ufla.br

## **ANEXO B – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental:** ESTILOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Tradução e Adaptação Transcultural do instrumento de auto avaliação por professores.

**Pesquisador(es) responsável(is):** Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi

**Cargo/Função:** Professor Departamento de Educação Física / FCS

**Instituição/Departamento:** Departamento de Educação Física – FCS/UFLA

**Telefone para contato:** (35) 3829-1698 ou (35) 99973-9365

**Local da coleta de dados:** Laboratório de Comportamento Motor – Departamento de Educação Física (UFLA) / Ambiente Virtual (Google Forms)

### **II - OBJETIVOS**

Traduzir e adaptar de forma transcultural um instrumento de auto avaliação dos estilos de ensino adotados por professores de Educação Física escolar.

### **III – JUSTIFICATIVA**

Os estilos de ensino não vêm sendo muito pesquisados e nem utilizados de forma consciente nas escolas brasileiras. Nesse caso, um instrumento auto avaliativo, já consolidado em outros países, pode ser muito valioso para que novas pesquisas sejam realizadas, permitindo a inovação técnico-científica, e para que os professores possam conhecer e utilizar do mesmo para potencializar sua prática pedagógica.

### **IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO**

#### **AMOSTRA**

Professores e Professoras de Educação Física, que estejam, no momento da coleta, atuando no ensino básico.

#### **EXAMES**

A coleta de dados poderá ser realizada de forma presencial, com a disponibilização do instrumento impresso, ou em ambiente virtual (via Google Forms), e consistirá em responder um questionário auto avaliativo, sem a necessidade de acompanhamento de algum responsável pela pesquisa. Todos os dados serão mantidos em sigilo e a sua identidade não será revelada publicamente em nenhuma hipótese. Somente os pesquisadores responsáveis por esse estudo terão acesso a estas informações que serão apenas para fins de pesquisa.

## V - RISCOS ESPERADOS

A probabilidade de que você sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo é **MÍNIMA**. Os potenciais riscos e incômodos que a pesquisa poderá acarretar é a provável exposição de informações pessoais no ato de responder o questionário, podendo acarretar constrangimento ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam sofrimento psíquico.

## VI – BENEFÍCIOS

O participante poderá ser beneficiado na medida em que as informações obtidas puderem melhorar a qualidade das suas aulas de Educação Física Escolar na instituição em que trabalha. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão beneficiar a sociedade. Em outras palavras, essa pesquisa pode contribuir para o aumento do conhecimento científico da área.

## VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há risco previsível de encerramento da pesquisa, já que a mesma não apresenta procedimentos invasivos ou nocivos e pode ocorrer sem financiamento.

## VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome (legível) / RG	Assinatura
---------------------	------------

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação Física. Telefones de contato: Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi (35) 3829-1698 ou (35) 99973-9365*

**ANEXO C – VERSÃO BRASILEIRA DO INSTRUMENTO*****Instrumento de auto avaliação da percepção dos(as) Professor(a)es sobre seus Estilos de Ensino em aulas de Educação Física Escolar: Uma adaptação do Inventário de Descrição de Estilo*****NOME:** .....**ESCOLA:** .....**INSTRUÇÕES**

POR FAVOR, CIRCULE, OU INSIRA, A RESPOSTA CORRETA PARA AS AFIRMAÇÕES ABAIXO.

**1. GÊNERO:** Masculino / Feminino / Outro**2. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA:** Zona Urbana / Zona Rural**3. TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE A GRADUAÇÃO (INSIRA A QUANTIDADE DE ANOS):** ..... Anos**4. INDIQUE APENAS UM NÍVEL DE ENSINO EM QUE VOCÊ ESTÁ ATUANDO NESTE ANO LETIVO:**

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental II – Anos Iniciais
- Ensino Fundamental II – Anos Finais
- Ensino Médio

## INSTRUÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

- Por favor, leia os cenários abaixo e responda as questões correspondentes de cada cenário.
- Por favor, responda todas as perguntas o mais honestamente possível.
- Circule as respostas referentes a apenas um ano escolar, mesmo que atue em aulas de educação física em mais de um ano.
- NÃO existem respostas certas ou erradas; esta ferramenta apenas registra o seu entendimento sobre o que acontece em suas aulas.
- TODOS os cenários têm o mesmo valor.

### EXEMPLO

Estilo do cenário	Descrição do cenário				
A	Os estudantes executam a tarefa, escolhida pelo(a) professor(a), todos juntos, de forma coreografada, ou precisamente espelhada, seguindo o ritmo exato definido pelo(a) professor(a).				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar ao longo deste ano letivo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5

## QUESTIONÁRIO

Estilo do cenário	Descrição do cenário
A	Os estudantes executam a tarefa, escolhida pelo(a) professor(a), todos juntos, de forma coreografada, ou precisamente espelhada, seguindo o ritmo exato definido pelo(a) professor(a).

Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
<b>B</b>	O(A) professor(a) seleciona as tarefas pertinentes ao conteúdo, à quantidade e aos limites de tempo para que os estudantes possam praticar individualmente. O(A) professor(a) circula entre todos os estudantes e fornece feedback para cada um individualmente. Os estudantes aprendem a definir o ritmo para executar as tarefas dentro de um tempo estipulado.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
<b>C</b>	O(A) professor(a) seleciona as tarefas do conteúdo e propõe que os estudantes trabalhem em duplas. Um estudante (o executor) executa a tarefa, enquanto o outro estudante (o observador) usa critérios estabelecidos pelo(a) professor(a) (lista de verificação) para fornecer um feedback imediato e esclarecimentos sobre o desempenho ao executor. Quando as tarefas são concluídas, os estudantes trocam de papéis e passam para o próximo conjunto de tarefas. Os estudantes fornecem e recebem feedback				

	imediatamente sobre a tarefa e desenvolvem habilidades de comparação, correção, comunicação e sociabilidade.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
<b>D</b>	O(A) professor(a) seleciona as tarefas do conteúdo e cria critérios (lista de verificação de desempenho) para os estudantes. Os estudantes executam individualmente as tarefas e verificam seu próprio desempenho usando a lista de verificação. O(A) professor(a) se comunica em particular com os estudantes para ouvir seus comentários de auto avaliação e reforça a necessidade de os estudantes seguirem os critérios ou redireciona o foco dos estudantes.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
--------------------------	-----------------------------	--	--	--	--

<b>E</b>	O(A) professor(a) seleciona o conteúdo e planeja cada tarefa com diferentes níveis de dificuldade. Os estudantes selecionam o nível que consideram adequado ao seu desempenho. Caso o estudante escolha um nível de desempenho inadequado, ele mesmo poderá escolher um outro nível. Os estudantes verificam seu desempenho usando a lista de verificação de desempenho preparada pelo(a) professor(a) (lista de critérios). O(A) professor(a) circula entre os estudantes para reconhecer as escolhas e fazer perguntas para verificar a precisão do processo de avaliação.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
<b>F</b>	O(A) professor(a) faz uma série de perguntas específicas para um estudante. Cada pergunta tem apenas uma resposta correta. As perguntas são organizadas de forma lógica, de maneira que cada resposta leve o estudante passo a passo a descobrir a ideia, conceito ou solução esperada.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
--------------------------	-----------------------------	--	--	--	--

<b>G</b>	O(A) professor(a) planeja uma situação ou pergunta que tem uma resposta correta específica – uma resposta que os estudantes ainda não sabem. Os estudantes têm um tempo individualmente definido para usar suas próprias habilidades de questionamento, raciocínio e lógica para descobrir a resposta esperada.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
<b>H</b>	O(A) professor(a) cria uma única ou uma série de situações-problema que levam a várias soluções para o mesmo problema. A tarefa é nova para os estudantes; portanto, cada estudante é encorajado a descobrir novas possibilidades, pois poderá produzir várias respostas para o(s) problema(s) específico(s).				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
--------------------------	-----------------------------	--	--	--	--

<b>I</b>	O(A) professor(a) define um assunto ou tópico amplo. Dentro desse assunto ou tópico, cada estudante é responsável por produzir um programa de aprendizagem individual que inclui o estabelecimento de metas e o processo para alcançá-las. Os estudantes planejam, implementam, aprimoram o programa e criam seus próprios critérios de desempenho.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>
<b>J</b>	Um estudante pede para ao(à) professor(a) para planejar sua própria experiência de aprendizagem. Nesta experiência, o estudante toma todas as decisões: seleciona o propósito do tema escolhido, planeja, executa e avalia a experiência de aprendizagem. O(A) professor(a) participa apenas quando o estudante solicitar e de acordo com a solicitação. O(A) professor(a) verifica se os planos do estudante foram bem-sucedidos e faz perguntas quando surgem discrepâncias entre a intenção e as ações do estudante. Não é função do(a) professor(a) avaliar, mas atuar como referência quando solicitado ou consultado.

Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Estilo do cenário</b>	<b>Descrição do cenário</b>				
<b>K</b>	O estudante assume o papel de estudante e professor(a), definindo todos os objetivos de aprendizagem. O estudante toma decisões sobre o propósito do tema, planejamento, execução e avaliação das experiências de aprendizagem. Este estilo não é iniciado pelo(a) professor(a). O feedback vindo de outros ocorre apenas SE o estudante buscar.				
Com que frequência eu uso este cenário nas minhas aulas de Educação Física escolar <b>ao longo deste ano letivo?</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>