



MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS

**EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO
DURANTE AS AULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

**LAVRAS – MG
2026**

MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS

**EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO DURANTE AS
AULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

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

Orientador
Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi

LAVRAS – MG

2026

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

Reis, Maria Eduarda Souza dos.

Educação Física : Avaliação dos estilos de ensino durante as aulas na educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais / Maria Eduarda Souza dos Reis. - 2026. 206 p. : il.

Orientador: Alessandro Teodoro Bruzi

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Estilos de ensino. 2. Educação física escolar. 3. Avaliação. 4. Estudo piloto. I. Teodoro Bruzi, Alessandro. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS

**EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO DURANTE AS
AULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

**PHYSICAL EDUCATION: EVALUATION OF TEACHING STYLES DURING CLASSES
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY SCHOOL - EARLY
YEARS**

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

APROVADA em 13 de março de 2026.

Dr. Alessandro Teodoro Bruzi UFLA

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Dra. Daniela Santana Reis FADMINAS



Documento assinado digitalmente

ALESSANDRO TEODORO BRUZI

Data: 01/06/2026 15:10:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi

LAVRAS – MG

2026

À Deus

Porque dele, Por meio dele, Para ele, são
todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por conceder-me saúde e força para concluir mais esta etapa fundamental em minha vida. A finalização deste mestrado é o testemunho de uma fé que me sustentou nos momentos de incerteza e me impulsionou a seguir adiante.

À minha família, base de tudo o que sou. Aos meus pais e às minhas irmãs a mais velha e a minha irmãzinha mais nova, por serem o meu porto seguro, pelo amor incondicional e por compreenderem as ausências e os sacrifícios necessários para a realização deste sonho. Um agradecimento especial e repleto de afeto à minha avó e ao meu vô; o amor de vocês é o que me dá raízes e esperança.

Ao meu orientador, pela parceria que transcende este mestrado. Agradeço pela confiança depositada em mim desde a graduação, por guiar meus passos na ciência e por ser um exemplo de ética e dedicação acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, que me acompanham desde a etapa dos seminários. Sou imensamente grato pelas contribuições essenciais, pelo olhar atento e pelas críticas construtivas que moldaram e elevaram a qualidade desta pesquisa ao longo de todo o processo.

Aos meus amigos e parceiros do Laboratório de Comportamento Motor (LACOM). Em especial à Bruna e ao Antônio, por toda a parceria durante as etapas de coleta e escrita. Um agradecimento profundo ao Antônio, cuja ajuda foi crucial em cada fase: desde o trabalho de campo até os detalhes de escrita e formatação; sua generosidade e conhecimento foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus companheiros e colegas do Emaús, que sempre me deram suporte e confiaram em mim. Obrigado por estarem ao meu lado nesta caminhada, reforçando os valores da amizade e da partilha.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, que viabilizaram este percurso acadêmico. Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

*“Tu te tornas eternamente responsável por
aquilo que cativas”* (Antoine de
Saint-Exupéry, 1943)

RESUMO

O Espectro de Estilos de Ensino, proposto por Mosston, oferece diferentes abordagens pedagógicas baseadas nos níveis de tomada de decisão atribuídos ao professor e aos alunos, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar. Considerando a importância de compreender e avaliar esses estilos na prática docente, o presente estudo teve como objetivo traduzir, adaptar transculturalmente e aplicar o instrumento Instrument for Identifying Teaching Styles (IFITS), desenvolvido por Hasty, para análise dos estilos de ensino na Educação Física escolar brasileira. A pesquisa caracterizou-se como quantitativa e foi conduzida por meio de etapas de tradução, síntese, avaliação por especialistas e público-alvo, tradução reversa e estudo piloto. Nesta etapa final, o instrumento foi aplicado em aulas de Educação Física de um município do Sul de Minas Gerais, cujas sessões foram registradas e analisadas por observação sistemática, com identificação dos estilos de ensino a intervalos regulares ao longo das aulas. Os resultados evidenciaram a aplicabilidade do instrumento no contexto brasileiro e permitiram identificar a predominância de estilos centrados no professor, com menor frequência de estilos produtivos e centrados no aluno, além de significativa presença de momentos de gestão da aula. Conclui-se que a versão adaptada do IFITS mostrou-se adequada para avaliar a prática pedagógica na Educação Física escolar, constituindo uma ferramenta válida para pesquisas e para a reflexão sobre o ensino, contribuindo para a ampliação do repertório metodológico docente e para o aprimoramento da qualidade das aulas. Destaca-se, ainda, que o produto educacional deste trabalho é o próprio instrumento IFITS traduzido e adaptado ao contexto brasileiro.

Palavras-chaves: Estilos de ensino, Educação Física escolar, avaliação, estudo piloto.

ABSTRACT

The Spectrum of Teaching Styles proposed by Mosston offers different pedagogical approaches based on the levels of decision-making assigned to teachers and students, directly influencing the teaching and learning process in school Physical Education. Considering the importance of understanding and evaluating these styles in teaching practice, this study aimed to translate, cross-culturally adapt, and apply the Instrument for Identifying Teaching Styles (IFITS), developed by Hasty, to analyze teaching styles in Brazilian school Physical Education. This quantitative research was conducted through stages of translation, synthesis, evaluation by experts and target audience, back-translation, and a pilot study. In the final stage, the instrument was applied in Physical Education classes in a municipality in southern Minas Gerais, Brazil, whose sessions were recorded and analyzed through systematic observation, identifying teaching styles at regular intervals throughout the lessons. The results demonstrated the applicability of the instrument in the Brazilian context and revealed a predominance of teacher-centered styles, with lower frequency of productive and student-centered styles, as well as a significant presence of classroom management moments. It is concluded that the adapted version of the IFITS proved suitable for evaluating pedagogical practice in school Physical Education, constituting a valid tool for research and for reflection on teaching, contributing to the expansion of teachers' methodological repertoire and the improvement of lesson quality. Furthermore, the educational product of this study is the IFITS instrument itself, translated and adapted to the Brazilian context.

Keywords: Teaching styles, Physical Education in schools, assessment, pilot study

INDICADORES DE IMPACTO

O presente trabalho teve como foco a tradução e adaptação transcultural do instrumento *Instrument for Identifying Teaching Styles* (IFITS) para o contexto da Educação Física escolar brasileira. Esse processo considerou aspectos linguísticos e conceituais, buscando tornar o instrumento compreensível e aplicável à realidade investigada. Após a adaptação, foi realizada uma aplicação piloto em aulas reais, o que permitiu verificar sua utilização no contexto escolar estudado.

A pesquisa contou exclusivamente com a participação de professores de Educação Física da rede pública municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais, que autorizaram a observação de suas aulas. Durante esse período, a interação entre professores e alunos ocorreu apenas de forma natural, como parte das práticas pedagógicas, sem qualquer intervenção da pesquisadora ou devolutivas formais aos docentes.

O território do estudo restringiu-se ao município onde a pesquisa foi realizada, envolvendo diretamente os professores participantes e, de forma indireta, os estudantes presentes nas aulas observadas. O trabalho concentrou-se na observação e análise dos estilos de ensino utilizados nesse contexto específico, sem a implementação de ações de formação ou acompanhamento posterior.

Inserido na área da Educação, o estudo contribui para a ampliação das discussões sobre práticas pedagógicas na Educação Física escolar, especialmente no que se refere à análise dos estilos de ensino por meio da observação externa. A versão traduzida e adaptada do IFITS produzida nesta pesquisa poderá servir de base para estudos futuros que busquem aprofundar sua validação e utilização em outros contextos educacionais.

IMPACT INDICATORS

This study focused on the translation and cross-cultural adaptation of the Instrument for Identifying Teaching Styles (IFITS) for the context of Brazilian school Physical Education. This process considered both linguistic and conceptual aspects, aiming to make the instrument understandable and applicable to the investigated reality. After the adaptation, a pilot application was carried out in real classes, allowing the verification of its use in the studied school context.

The research involved exclusively Physical Education teachers from the municipal public school system of a city in the southern region of Minas Gerais, Brazil, who authorized the observation of their classes. During this period, the interaction between teachers and students occurred only in a natural manner, as part of regular pedagogical practices, without any intervention by the researcher or formal feedback provided to the teachers.

The study territory was limited to the municipality where the research was conducted, directly involving the participating teachers and, indirectly, the students present in the observed classes. The work focused on observing and analyzing the teaching styles used in this specific context, without implementing training actions or subsequent follow-up.

Inserted within the field of Education, the study contributes to expanding discussions on pedagogical practices in school Physical Education, particularly regarding the analysis of teaching styles through external observation. The translated and adapted version of the IFITS produced in this research may serve as a basis for future studies seeking to further validate and apply the instrument in other educational contexts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A estrutura do Espectro dos Estilos de Ensino.....	35
Figura 2 - Esquema geral da relação entre Axioma e Anatomia dos Estilos de Ensino.....	36
Figura 3 - Relação dos domínios com os estilos de reprodução e produção.....	36
Figura 4 - Representação geral dos grupos de estilos de ensino.....	38
Figura 5 - Fluxo do papel de professor e aluno pelos Estilos de Ensino de Mosston.....	39
Figura 6 - Anatomia dos estilos de ensino de reprodução.....	42
Figura 7 - Anatomia dos estilos de ensino de produção.....	53
Figura 8 - Instrumento original do IFITS.....	76
Figura 9 - Diagrama do processo de Tradução e Adaptação Transcultural.....	80
Figura 10 - Alterações no instrumento instrumento.....	86
Figura 11 - Trechos do instrumento com itens incluídos, modificados ou reorganizados.....	87
Figura 12 - Materiais e simulação das gravações.....	108
Figura 12: Versão final do IFITS utilizada no estudo piloto.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de prevalência dos estilos de ensino.....	116
Gráfico 2 - Comparação entre os estilos de produção e reprodução.....	117
Gráfico 3 - Tempo de atuação como professor de educação física.....	120
Gráfico 4 - Sexo e a Mobilização dos Estilos de Ensino.....	122
Gráfico 5 - Nível de formação acadêmica.....	125
Gráfico 6 - Etapas de ensino analisadas.....	127
Gráfico 7 - Abordagens pedagógicas.....	130
Gráfico 8 - Relação do Tempo de Gestão (M) dos professores.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das abordagens pedagógicas.....	25
Quadro 2 - Síntese dos estilos de ensino reprodutivo.....	46
Quadro 3 - Síntese dos estilos de ensino produtivos.....	54
Quadro 4 - Comparativo dos estudos.....	63
Quadro 5 - Síntese das características dos participantes.....	89
Quadro 6 - Cronograma de coleta de dados.....	93
Quadro 7 - Caracterização da Escola Municipal Francisco Sales.....	94
Quadro 8 - Caracterização da Escola José Luiz de Mesquita.....	94
Quadro 9 - Caracterização do CEACAD.....	95
Quadro 10 - Caracterização da Escola Municipal Doutora Dâmina.....	96
Quadro 11 - Caracterização da Escola Municipal Paulo Lourenço Menicucci.....	97
Quadro 12 - Caracterização da Escola Municipal Sebastião Botrel Pereira.....	97
Quadro 13 - Diário de campo.....	106

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Currículo
ESEFFEGO	Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
ETPA	<i>Educational Technology Predisposition Assessment</i>
IFITS	<i>Identifying Forms of Instructional Teaching Styles</i>
MG	Minas Gerais
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
PESAS	<i>Physical Education State Anxiety Scale</i>
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Rede
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 Educação Física Escolar.....	20
2.2 Estilos de ensino.....	31
2.2.1 O Espectro dos Estilos de Ensino.....	32
2.2.3 Os Estilos de Ensino (categorias e tipos).....	41
2.3 A avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional docente.....	61
2.3.1 Avaliação dos estilos de Ensino.....	65
2.3.2 Instrumentos de avaliação dos estilos de ensino.....	67
3 OBJETIVOS.....	72
3.1 Objetivo geral.....	72
3.2 Objetivos específicos.....	72
4 MÉTODO DE PESQUISA.....	73
4.1 Caracterização da pesquisa.....	73
4.2 Tradução e adaptação transcultural do instrumento de avaliação dos estilos de ensino.....	74
4.3 Tradução do instrumento para o novo idioma.....	79
4.4 Síntese das Versões Traduzidas.....	81
4.5 Avaliação da Síntese por Experts.....	82
4.6 Avaliação pelo Público-Alvo.....	85
4.7 Tradução reversa – back-translation.....	89
4.8 Estudo Piloto.....	90
4.8.1 Cuidados Éticos.....	91
4.8.2 Testagem do equipamento de coleta de áudio e vídeo.....	91
4.8.3 Participantes.....	92
4.8.4 Cronograma de coleta de dados.....	97
4.8.5 Local de coleta.....	98
4.8.6 Instrumentos.....	103
4.8.7 Materiais.....	104
4.8.8 Procedimentos.....	105
4.9 Análise dos dados produzidos.....	107
4.9.1 Questionário demográfico.....	107
4.9.2 Filmagens.....	109
4.9.3 Diário de campo.....	110
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	112
5.1 Processo de tradução e adaptação transcultural do IFITS.....	112
5.2 Frequência dos estilos de ensino.....	120
5.3 Tempo de atuação Docente.....	124

5.4 Sexo e a Mobilização dos Estilos de Ensino.....	127
5.5 Nível de Formação Acadêmica.....	129
5.6 As Etapas de Ensino.....	131
5.7 Abordagens Pedagógicas.....	134
5.8 Tempo de Gestão (M).....	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
PRODUTO EDUCACIONAL.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXO.....	156
APÊNDICE.....	181

PREÂMBULO

A constituição da minha identidade docente não ocorreu de forma linear, mas sim como um processo reflexivo contínuo sobre o "ser professora". Ao revisitar minha trajetória, encontro uma grande repercussão no argumento de Paulo Freire (1996), que postula que o ato de ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e que a busca pelo conhecimento é inesgotável: ensinamos porque buscamos, indagamos e pesquisamos.

Essa predisposição para a docência e para o estudo do movimento humano manifestou-se precocemente, consolidando-se ao longo da minha formação inicial. A graduação foi estruturada em dois momentos complementares: a conclusão da Licenciatura em 2019 e, posteriormente, do Bacharelado em 2021. Durante esse percurso, compreendi a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, participando ativamente de projetos que me permitiram vivenciar a práxis pedagógica. Atualmente, essa formação materializa-se na minha atuação profissional em instituições de ensino de Lavras (MG) e região, onde leciono Educação Física e Balé, buscando alinhar o rigor técnico à sensibilidade pedagógica.

Contudo, um marco decisivo para o direcionamento desta pesquisa ocorreu no cenário pós-pandêmico. Ao atuar no programa de extensão "Nutri Sentido", deparei-me com os efeitos deletérios do isolamento social no desenvolvimento infantil. A observação e acompanhamento das crianças nas atividades, revelou não apenas um atraso em alcançar a competência motora, mas a menor interação por meses e uma demanda social expressa pela angústia das famílias diante desse retrocesso.

Essa constatação empírica evidenciou a necessidade de intervenções fundamentadas e motivou a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), focado em estratégias de reparação motora no contexto pós-confinamento. Percebendo a complexidade e a relevância do tema, e sob a orientação do Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi, definiu-se que essa investigação não deveria encerrar-se na graduação. Assim, o ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA) surgiu como o caminho natural para aprofundar essa discussão, voltando o olhar agora para a ferramenta central de qualquer intervenção pedagógica eficaz: os Estilos de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A educação, como pontua Silva (2013), configura-se como um processo formativo imerso em diferentes culturas e sociedades, ocorrendo tanto no seio familiar e religioso quanto, de forma sistematizada, no ambiente escolar. Nota-se que a educação formal possui duas grandes responsabilidades precípua: a formação para a cidadania ética e a transmissão dos conhecimentos históricos sistematizados de cada disciplina. Nesse contexto, a Educação Física escolar passou por transformações significativas até se consolidar em sua configuração atual. Embora, por vezes, seja erroneamente percebida apenas como uma disciplina dinâmica e lúdica. Franco (2012) reforça que ela constitui um componente curricular sério, comprometido com a formação acadêmica e o desenvolvimento global dos discentes. Para que a escola realize seus objetivos plenamente, a colaboração de toda a comunidade escolar é relevante, contudo, o papel do professor de Educação Física assume uma posição central.

Os professores são os protagonistas desse processo, conferindo sentido às reformas educacionais por meio de sua prática pedagógica cotidiana. No processo de ensino-aprendizagem, considera-se que cada aluno processa a informação de maneira singular; nesse sentido, autores como Gallahue e Donnelly (2008) afirmam que professores eficazes são aqueles que conseguem alterar seus comportamentos de acordo com as necessidades e especificidades dos estudantes. Complementarmente, Mawer (1993) destaca que a diversidade de métodos é essencial para o cumprimento do Currículo Nacional, permitindo o desenvolvimento de habilidades que transcendem a técnica, como a resolução de problemas e competências sociais. É nesse cenário que se insere o Espectro de Estilos de Ensino de Muska Mosston (1966), eixo central deste trabalho, que propõe onze estilos distintos que variam conforme a distribuição do poder de decisão entre professor e aluno.

Dada a complexidade inerente à atuação docente e à escolha desses métodos, a avaliação surge como uma dimensão vital do desenvolvimento pedagógico, servindo para identificar pontos de êxito e gargalos no trabalho docente. Para tanto, recorre-se a Scriven (1991), que compreende a avaliação como um processo para determinar o mérito ou valor de uma ação, e a Stufflebeam, que demonstra que avaliar consiste em fornecer informações úteis para subsidiar decisões e buscar o aprimoramento contínuo. Aprofundando essa questão, Hadji (1994) elenca três funções essenciais: orientar, regular e certificar, as quais se materializam nas avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. Ademais, Figari (1996) acrescenta a função crítica a esse processo. No nível educativo, a avaliação do desempenho

docente torna-se um instrumento essencial para a busca de resultados qualitativos tanto para os alunos quanto para a instituição (Rodrigues; Peralta, 2008), deixando de ser vista como mera fiscalização para ser percebida como um procedimento fundamental ao crescimento profissional.

Dentro deste campo de estudo, torna-se fundamental mencionar a contribuição de Oliveira (2021), em sua pesquisa desenvolvida na UFLA, que focou na tradução de um instrumento de autoavaliação, auxiliando professores na reflexão sobre seus próprios métodos. Todavia, observa-se uma lacuna no que tange a instrumentos validados no Brasil que permitam uma análise externa e sistematizada dessa prática pedagógica sob a ótica dos estilos de ensino. Diante disso, surge o seguinte questionamento: de que maneira é possível mensurar, de forma objetiva e externa, a aplicação dos estilos de ensino no contexto da Educação Física escolar brasileira?

Esta pesquisa busca ampliar tal discussão, transitando da autoavaliação para a avaliação por terceiros. Enquanto Oliveira explorou a autopercepção docente, o foco deste estudo reside na percepção externa e objetiva sobre a prática pedagógica, utilizando aulas gravadas como um registro fiel e estatístico do desempenho em quadra. Diante da relevância de avaliar como os estilos de ensino são efetivamente transpostos para a prática, tornou-se necessária a tradução e adaptação transcultural do instrumento *Instrument for Identifying Teaching Styles* (IFITS), proposto originalmente por Hasty (1997).

O objetivo geral deste trabalho é analisar os Estilos de Ensino adotados por professores de Educação Física escolar, em um município do Sul de Minas, por meio da aplicação piloto de um instrumento de avaliação por terceiros traduzido e adaptado transculturalmente. Esse recurso possibilita que os profissionais da área compreendam com maior clareza sua própria prática e busquem uma formação qualificada e fundamentada. Através de etapas rigorosas de tradução, síntese, avaliação por especialistas e estudo piloto, a utilização do IFITS e a análise de gravações permitem identificar objetivamente como os estilos de ensino são aplicados, oferecendo uma contribuição técnico-científica duradoura para a Educação Física Escolar no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Física Escolar

A Educação Física escolar constitui-se como componente curricular obrigatório da Educação Básica brasileira, integrando o projeto pedagógico das instituições de ensino e tematizando a cultura corporal de movimento proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A BNCC apresenta a Educação Física como área responsável por promover experiências diversificadas em jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e atividades corporais de aventura, articulando desenvolvimento motor, significado sociocultural e competências éticas e sociais na formação dos estudantes. Além disso, a literatura internacional compreende a Educação Física como um processo educativo voltado ao desenvolvimento integrado dos aspectos físicos, mentais e sociais por meio da atividade física, bem como à formação de disposições e conhecimentos que favoreçam a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, reforçando seu papel na formação integral dos estudantes (Lumpkin, 1998; Rink; Hall, 2008).

No contexto das reformas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece uma reorganização significativa da estrutura curricular da Educação Física escolar, ao definir direitos de aprendizagem comuns e orientar o ensino a partir de competências e habilidades. Essa configuração implica um deslocamento de perspectivas tradicionalmente centradas na reprodução de técnicas e gestos motores para uma abordagem que valoriza a formação integral dos estudantes, considerando as práticas corporais como produções culturais historicamente construídas.

Inserida na área de Linguagens, a Educação Física passa a ser compreendida como espaço de expressão, comunicação e produção de sentidos por meio do corpo, o que amplia seu alcance pedagógico para além da dimensão estritamente motora. Nessa direção, a organização curricular proposta pela BNCC estrutura-se em unidades temáticas como jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura que funcionam como eixos de sistematização dos conteúdos ao longo da Educação Básica. Além disso, essa estrutura articula objetos de conhecimento e habilidades, estabelecendo progressões de aprendizagem que visam garantir maior coerência ao desenvolvimento dos estudantes. Tal organização, contudo, não se limita à definição do que ensinar, mas orienta também como as práticas corporais devem ser abordadas pedagogicamente, ao incorporar diferentes dimensões do conhecimento, como a experimentação, a compreensão, a reflexão e a análise crítica.

Nessa direção, a organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular amplia-se ao estruturar o ensino da Educação Física a partir da articulação entre competências, habilidades e direitos de aprendizagem, orientando a formação integral dos estudantes ao longo da Educação Básica. As competências específicas da área envolvem a capacidade de compreender, vivenciar, analisar e ressignificar as práticas corporais como produções culturais historicamente construídas, contribuindo para a ampliação do repertório motor, cognitivo e sociocultural dos alunos (Brasil, 2018).

Além disso, a BNCC fundamenta-se no princípio da garantia dos direitos de aprendizagem, ao estabelecer que todos os estudantes devem ter acesso a experiências diversificadas da cultura corporal de movimento, independentemente de suas condições sociais ou contextos escolares. Tal perspectiva reforça o compromisso com a equidade educacional, ao mesmo tempo em que orienta o trabalho docente na direção da inclusão, da participação e do reconhecimento da diversidade presente nas práticas corporais (Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se à progressão das aprendizagens ao longo das etapas da Educação Básica, estruturada por meio da articulação entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Essa organização permite compreender o ensino da Educação Física como um processo contínuo e cumulativo, no qual os estudantes ampliam gradativamente suas formas de participação, compreensão e intervenção nas práticas corporais. Assim, a BNCC não apenas define o que ensinar, mas também orienta a construção de percursos formativos que consideram as especificidades do desenvolvimento humano e das diferentes fases da escolarização (Brasil, 2018).

Apesar dos avanços relacionados à valorização da cultura corporal e à ampliação das possibilidades formativas da área, a literatura aponta a existência de tensões nesse processo, especialmente no que se refere à padronização curricular e aos possíveis limites impostos à autonomia docente. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida como um campo de disputas, no qual diferentes concepções de Educação Física e de formação escolar se confrontam, exigindo análises críticas acerca de sua implementação no contexto da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, autores como José Gimeno Sacristán destacam que o currículo prescrito não se realiza de forma automática, sendo constantemente reinterpretado e ressignificado no cotidiano escolar. De modo semelhante, António Nóvoa enfatiza o papel

ativo do professor na construção do currículo em ação, evidenciando que a concretização das orientações curriculares depende das decisões pedagógicas assumidas no contexto das aulas.

Dessa forma, a análise da BNCC na Educação Física não pode se restringir à sua dimensão normativa, devendo considerar também as mediações didáticas que a tornam efetiva. É nesse contexto que se evidencia a importância dos estilos de ensino como referencial analítico, uma vez que permitem compreender como as decisões pedagógicas são distribuídas entre professor e alunos, influenciando diretamente as formas de participação, autonomia e construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa organização curricular, as dimensões de conhecimento definidas pela BNCC, a Educação Física deve superar uma abordagem meramente técnica ou reprodutiva, promovendo a compreensão crítica das práticas corporais no contexto da vida cotidiana, histórica e cultural dos alunos. Nessa direção, as dimensões propostas pelo documento orientam o planejamento de aulas que articulem experimentação, uso e apropriação, fruição e reflexão, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além da execução motora.

Na perspectiva de um currículo cultural, entendido como espaço de produção, circulação e ressignificação dos saberes corporais no ambiente escolar, a organização do ensino passa a considerar a diversidade de práticas e os repertórios socioculturais dos estudantes como elementos estruturantes do planejamento pedagógico. Isso implica reconhecer que as escolhas metodológicas do professor não são neutras: ao definir como as decisões são distribuídas na aula, o docente também define formas de participação, de interação e de construção de sentidos.

Nesse contexto, os estilos de ensino em Educação Física podem ser compreendidos não apenas como instrumentos técnicos de organização didática, mas como modos de estruturar experiências de aprendizagem que influenciam a maneira como os alunos participam, atribuem significado às práticas corporais e constroem referências sobre si e sobre o outro no espaço escolar. Diferentes opções metodológicas produzem distintas configurações de envolvimento, linguagem e autonomia, reforçando a compreensão da Educação Física como componente curricular que contribui para a formação cultural, social e simbólica dos sujeitos.

No que se refere ao planejamento e à mediação pedagógica em Educação Física, o conceito de estilos de ensino revela-se relevante para a organização didática das aulas, pois

oferece um quadro sistemático de tomadas de decisão que relaciona as interações professor-aluno e as formas de engajamento dos estudantes. Pesquisas internacionais têm apontado a importância da utilização combinada de diferentes estilos de ensino para favorecer a diversidade de experiências de aprendizagem. Chatoupis (2018), ao analisar estudos sobre a aplicação do *Spectrum of Teaching Styles* em aulas de Educação Física, evidenciou que os estilos reprodutivos, nos quais o professor mantém maior controle didático, predominam nas práticas docentes, enquanto os estilos que favorecem maior autonomia do aluno são menos frequentes.

Resultados empíricos convergentes foram encontrados por Aktop e Karahan (2012), em estudo realizado com professores de Educação Física na Turquia, no qual se identificou a predominância dos estilos de comando e prática e a preferência por estratégias expositivas, em detrimento de abordagens construtivistas e centradas no aluno. Os autores apontam, ainda, a existência de um descompasso entre as orientações curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas aulas, indicando a necessidade de maior diversificação metodológica e de investimentos na formação docente para responder de forma mais consistente às exigências curriculares contemporâneas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a discussão sobre os estilos de ensino e a coerência entre orientações curriculares e práticas pedagógicas não pode ser pensada de forma abstrata ou descontextualizada. Ao contrário, ela precisa considerar as especificidades das diferentes etapas da Educação Básica, uma vez que as finalidades educativas, as características dos alunos e os sentidos atribuídos às práticas corporais se transformam ao longo do percurso escolar. Assim, a análise da didática da Educação Física e das escolhas metodológicas do professor exige um olhar atento para as particularidades de cada fase de escolarização, iniciando-se pela Educação Infantil, etapa em que se estabelecem as bases das experiências corporais, da relação com o movimento e das formas de participação dos estudantes nas práticas pedagógicas.

No âmbito da Educação Infantil, a Educação Física deve priorizar experiências corporais que valorizem o movimento, o brincar e a exploração do ambiente, reconhecendo o corpo como linguagem fundamental da criança. Nessa etapa, as propostas pedagógicas devem favorecer a ampliação do repertório motor e expressivo, bem como o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da construção da identidade. Conforme Gallahue e Donnelly (2008), as experiências motoras iniciais exercem papel decisivo no desenvolvimento global da

criança, devendo ser organizadas de forma progressiva, respeitando os ritmos individuais e evitando abordagens tecnicistas. A didática, nesse contexto, deve se orientar por situações lúdicas, abertas e significativas, nas quais o professor atua como mediador das experiências, criando ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a experimentação e a interação social (Freire, 1996; Krug, 2009).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física passa a assumir uma organização mais sistematizada dos conteúdos, sem perder o caráter lúdico e formativo que caracteriza essa fase do desenvolvimento. A didática deve estar concentrada na consolidação e ampliação das habilidades motoras básicas e para a inserção progressiva dos estudantes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, como jogos, brincadeiras, danças, ginásticas e esportes em formas adaptadas (Gallahue; Donnelly, 2008; Krug, 2009). Silva (2013) destaca que a prática pedagógica nessa etapa deve favorecer a participação de todos os alunos, respeitando as diferenças individuais e promovendo experiências diversificadas que contribuam para o desenvolvimento motor, social e cognitivo. Metodologicamente, torna-se fundamental articular a vivência prática com momentos de diálogo e reflexão, possibilitando que os estudantes compreendam o sentido das atividades realizadas e construam atitudes de cooperação, respeito e responsabilidade (Freire, 1996; Gil, 2002).

Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, espera-se um aprofundamento qualitativo dos conhecimentos relacionados às práticas corporais, tanto no plano da execução motora quanto no da compreensão crítica de seus significados sociais e culturais. Nessa etapa, a didática da Educação Física deve articular o “saber fazer” com o “saber sobre” e o “saber conviver”, considerando os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos como produções culturais historicamente situadas (Neira, 2012; Neira, 2018). A organização do ensino deve contemplar a problematização das práticas corporais, a análise de seus contextos de produção e a valorização das experiências dos próprios alunos, em consonância com uma perspectiva curricular que reconhece o caráter cultural, simbólico e político do corpo (Neira; Nunes, 2011; Neira, 2012; Nunes, 2021). Do ponto de vista metodológico, isso implica diversificar estratégias de ensino, promover situações de tomada de decisão, trabalhos colaborativos e reflexões coletivas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes (Krug, 2009; Gil, 2002).

Em todas essas etapas da Educação Básica, a didática da Educação Física desempenha papel central na mediação entre os objetivos educacionais, os conteúdos da cultura corporal e

as características concretas dos alunos. Conforme Krug (2009) e Gil (2002), o planejamento, a seleção de métodos e a organização das situações de ensino devem considerar tanto as condições materiais da escola quanto a diversidade presente nas turmas. Além disso, a prática pedagógica requer constante reflexão crítica sobre o que se ensina e como se ensina, de modo a evitar reducionismos técnicos e a promover uma formação que contribua efetivamente para a autonomia e a emancipação dos sujeitos (Freire, 1996; Neira, 2018).

Nesse sentido, a didática da Educação Física pode ser compreendida como o conjunto de princípios e ações pedagógicas que orientam a mediação entre o conhecimento e o aluno. A compreensão da didática na Educação Física escolar demanda o aprofundamento do conceito de estratégias de ensinagem, entendido como elemento central na mediação do processo educativo. Nessa perspectiva, o termo ensinagem, conforme proposto por Anastasiou e Alves (2004), expressa a indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, concebendo-os como um processo único, dinâmico e relacional, que se concretiza nas interações estabelecidas entre professor, alunos e conhecimento.

Diferentemente de abordagens que reduzem o trabalho docente à aplicação de técnicas ou métodos, as estratégias de ensinagem são compreendidas como ações intencionalmente organizadas, que envolvem a seleção, articulação e operacionalização de meios pedagógicos orientados por objetivos formativos específicos. Nesse sentido, tais estratégias não se restringem ao “como ensinar”, mas incorporam dimensões mais amplas, como a concepção de conhecimento, a organização curricular, o contexto institucional e as finalidades educativas que orientam a prática pedagógica.

Conforme discutem Anastasiou e Alves (2004), o professor assume o papel de estrategista, sendo responsável por selecionar e organizar situações didáticas que favoreçam a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento. Esse processo implica a proposição de ações que estimulem operações mentais complexas, como análise, comparação, interpretação, tomada de decisão e elaboração de hipóteses, superando práticas centradas exclusivamente na memorização e na reprodução de conteúdos. Assim, as estratégias de ensinagem configuram-se como dispositivos que potencializam a aprendizagem significativa, ao promoverem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

No âmbito da Educação Física escolar, essa discussão adquire contornos específicos, uma vez que o ensino das práticas corporais envolve dimensões expressivas, culturais e sociais que demandam abordagens pedagógicas diversificadas. As estratégias de ensinagem,

nesse contexto, tornam-se fundamentais para a organização das experiências de aprendizagem, pois influenciam diretamente as formas de participação dos alunos, a qualidade das interações pedagógicas e os sentidos atribuídos às práticas corporais no ambiente escolar. Dessa forma, a escolha das estratégias não pode ser dissociada das intencionalidades educativas que orientam o ensino da cultura corporal de movimento.

Além disso, ao considerar a estrutura curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que as estratégias de ensinagem assumem papel decisivo na efetivação das dimensões do conhecimento e das competências previstas para a Educação Física. Isso porque a articulação entre experimentação, reflexão, análise e construção de valores depende, em grande medida, das formas como o professor organiza as situações de ensino. Assim, as estratégias constituem-se como mediações concretas que possibilitam a materialização das orientações curriculares no cotidiano das aulas.

Nesse cenário, a discussão sobre estratégias de ensinagem estabelece um diálogo direto com o referencial dos estilos de ensino, na medida em que ambos se relacionam com a organização das decisões pedagógicas e com a condução do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os estilos de ensino, conforme proposto por Mosston e Ashworth, dizem respeito à estrutura de distribuição das decisões entre professor e aluno, as estratégias de ensinagem correspondem às formas pelas quais essas decisões se concretizam na prática pedagógica. Desse modo, a análise das estratégias permite compreender, em nível mais concreto, como os estilos de ensino se manifestam nas aulas de Educação Física, influenciando a participação dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e a construção de significados em torno das práticas corporais.

Considerando as especificidades das aulas dessa área, marcadas pela imprevisibilidade das interações, pelas condições materiais nem sempre ideais e pelo tempo pedagógico reduzido, a prática docente exige planejamento, criatividade, domínio técnico e reflexão crítica permanente sobre o processo de ensino-aprendizagem (Gallahue; Donnelly, 2008).

Estudos mais recentes sobre a didática na Educação Física escolar reforçam essa compreensão ao evidenciar esse campo como um processo integrador de planejamento, metodologia e avaliação, articulado tanto ao contexto sociocultural dos estudantes quanto às demandas específicas da área. Pesquisas de revisão da produção acadêmica nacional indicam que a didática envolve simultaneamente elementos procedimentais e reflexivos no trabalho docente, destacando a necessidade de organização estruturada das ações de ensino e de

integração entre teoria e prática (Goularte; Bossle, 2022). Além disso, investigações contemporâneas apontam a utilização de metodologias ativas e a articulação entre modos de organização, estratégias metodológicas e sistemas de avaliação como componentes interdependentes da prática pedagógica em Educação Física (Crisol ; Caurcel, 2021). Esses estudos ressaltam que a didática não se limita à transmissão de conteúdos, mas requer a articulação consciente entre objetivos, estratégias de ensino e avaliação contextualizada, em consonância com as condições reais da sala de aula e as necessidades dos alunos.

A compreensão das diferentes formas de organizar o ensino, os conteúdos e as estratégias metodológicas ao longo das etapas de escolarização evidencia, portanto, a necessidade de instrumentos teóricos e didáticos que auxiliem o professor na tomada de decisões pedagógicas. É nesse ponto que se insere a discussão sobre os estilos de ensino, enquanto referencial que permite analisar e sistematizar as escolhas didáticas do docente na condução do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar (Mosston, 1981; Mosston; Ashworth, 1990; Mosston; Ashworth, 2008; Severino *et al.*, 2014). Tais escolhas impactam diretamente as formas de participação dos alunos, as interações pedagógicas e os sentidos atribuídos às práticas corporais no contexto escolar, conforme evidenciado por estudos empíricos e teóricos da área (Aktop; Karahan, 2012).

Nesse cenário, diferentes referenciais teóricos têm contribuído para a compreensão do ensino na Educação Física escolar, destacando-se propostas que enfatizam, respectivamente, a organização didática das decisões pedagógicas, a dimensão cultural do currículo, a formação crítica e o desenvolvimento motor. O quadro a seguir sintetiza algumas dessas abordagens e suas principais contribuições para a área (Quadro 1).

Quadro 1 - Síntese das abordagens pedagógicas.

Autor / Proposta	Base teórica	Foco do ensino	Papel do professor	Papel do aluno	Palavras-chave
Mosston; Ashworth – Spectrum	Didática das decisões pedagógicas	Organização dos estilos de ensino e graus de autonomia	Organiza e/ou compartilha decisões	Executa, decide, descobre (conforme o estilo)	• Estilos de ensino; • Tomada de decisão; • Autonomia; • Sistematização didática
Neira – Currículo cultural	Teorias pós-críticas e estudos culturais	Práticas corporais como produções culturais	Mediador e problematizador	Sujeito cultural e crítico	• Cultura corporal; • Tematização; • Problematização; • Diversidade
Kunz – Crítico-emancipatória	Teoria crítica e pedagogia crítica	Formação crítica e emancipação	Organiza situações reflexivas	Participante crítico e reflexivo	• Emancipação; • Reflexão; • Crítica; • Diálogo
Tani – Desenvolvimentista	Ciências do movimento e desenvolvimento motor	Desenvolvimento motor e aprendizagem motora	Planeja progressões adequadas	Aprende e desenvolve habilidades	• Desenvolvimento motor; • Progressão; • Aprendizagem

Fonte: Autora (2026)

A sistematização apresentada no Quadro 1 evidencia a diversidade de abordagens pedagógicas que fundamentam o ensino da Educação Física, destacando diferentes concepções acerca dos objetivos, conteúdos e formas de organização da prática docente. Nesse cenário, torna-se relevante aprofundar algumas dessas perspectivas, especialmente aquelas que enfatizam a participação ativa dos estudantes, a construção de significados e a ampliação da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Entre essas proposições, destaca-se a concepção de aulas abertas, desenvolvida por Reiner Hildebrandt-Stramann (1998)

A concepção de aulas abertas na Educação Física escolar emerge como uma proposta pedagógica que busca superar modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos e na condução diretiva do professor. Fundamentada na pedagogia crítica e na pedagogia do movimento, essa abordagem tem como um de seus principais expoentes o trabalho de Hildebrandt (1998), que introduz a ideia de uma “educação do movimento aberta à experiência”, pautada na valorização da autonomia, do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com essa perspectiva, a aula aberta caracteriza-se pela ampliação das possibilidades de participação dos estudantes, que deixam de ocupar uma posição passiva para assumir o papel de sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nesse sentido, o ensino passa a ser orientado por situações de problematização, nas quais os alunos são incentivados a opinar, experimentar, refletir e tomar decisões em relação às práticas corporais desenvolvidas em aula. Tal configuração rompe com a lógica hierárquica tradicional, promovendo relações pedagógicas mais horizontais e colaborativas entre professor e alunos.

Outro aspecto central da concepção de aulas abertas refere-se à valorização das experiências dos alunos, compreendidas como elementos fundamentais para a aprendizagem. Conforme destaca Hildebrandt-Stramann, os estudantes trazem consigo saberes oriundos de suas vivências cotidianas, que devem ser considerados no planejamento e desenvolvimento das aulas, possibilitando a construção de significados mais amplos e contextualizados. Assim, o ensino deixa de ser orientado exclusivamente por conteúdos pré-estabelecidos e passa a incorporar as experiências, interesses e necessidades dos alunos.

Além disso, a literatura evidencia que a adoção dessa concepção pedagógica favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da responsabilidade dos estudantes, ao permitir sua coparticipação nas decisões relacionadas ao planejamento, à organização e à

avaliação das atividades propostas. Esse processo contribui para o fortalecimento do protagonismo discente e para a construção de relações mais significativas com o conhecimento, com os pares e com o próprio corpo.

No âmbito didático-pedagógico, às aulas abertas implicam a utilização de estratégias metodológicas que priorizam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos alunos, tais como discussões coletivas, trabalhos em grupo, experimentação de diferentes práticas corporais e construção colaborativa de atividades. Essas estratégias possibilitam a diversificação dos conteúdos e favorecem o engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas.

Por fim, destaca-se que a concepção de aulas abertas não elimina o papel do professor, mas o ressignifica. O docente passa a atuar como mediador do processo educativo, responsável por organizar situações de aprendizagem que estimulem a reflexão crítica, a interação social e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a prática pedagógica orientada por essa concepção contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos, em consonância com propostas contemporâneas de Educação Física escolar.

Dessa forma, ao reconhecer a didática como dimensão estruturante da prática pedagógica em Educação Física, torna-se possível compreender que ensinar não se reduz à aplicação de técnicas ou à simples organização de atividades, mas envolve decisões conscientes sobre objetivos, conteúdos, métodos e formas de participação dos estudantes. Nesse horizonte, os estilos de ensino se apresentam como um referencial analítico e pedagógico privilegiado, por permitirem examinar, de modo sistemático, como essas decisões são tomadas e operacionalizadas no cotidiano das aulas. Entre essas perspectivas, o presente estudo adota como referencial central o Spectrum of Teaching Styles, de Mosston e Ashworth (2008), por oferecer uma estrutura sistemática de análise das decisões didáticas e das formas de participação do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a discussão sobre os estilos de ensino, desenvolvida no capítulo seguinte, aprofunda essa reflexão ao focalizar as diferentes maneiras pelas quais o professor pode organizar o ensino e promover experiências de aprendizagem mais coerentes com as finalidades educativas da Educação Física escolar.

2.2 Estilos de ensino

A noção de estilos de ensino insere-se no campo da didática como uma forma de compreender e sistematizar as escolhas pedagógicas que orientam o processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, os estilos de ensino podem ser entendidos como configurações relativamente estáveis de tomada de decisão didática, que envolvem o planejamento das aulas, a organização das tarefas, a condução das atividades e os processos de avaliação, definindo, em cada situação, os papéis atribuídos ao professor e aos alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico (Gil, 2002; Krug, 2009). Nessa perspectiva, falar em estilos de ensino não significa apenas descrever técnicas ou procedimentos metodológicos isolados, mas analisar modos de organizar o ensino que expressam concepções de aprendizagem, de conhecimento e de relação pedagógica. Cada estilo implica uma determinada distribuição de responsabilidades, diferentes formas de comunicação didática e distintos níveis de participação discente, o que confere aos estilos de ensino um papel central na mediação entre os objetivos educacionais, os conteúdos e as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes.

Na Educação Física escolar, essa discussão adquire especial relevância, uma vez que o ensino envolve não apenas a transmissão de informações, mas a organização de experiências corporais, interações sociais e processos de reflexão sobre as práticas culturais do movimento. As escolhas do professor quanto à forma de propor tarefas, orientar a execução, oferecer *feedback* e avaliar a aprendizagem produzem efeitos diretos sobre o modo como os alunos participam das aulas, constroem significados e se relacionam com o conhecimento corporal. Nesse sentido, Amália *et al.*, (2018) destacam que as decisões didáticas do professor estão associadas a diferentes níveis de envolvimento, cooperação e autonomia dos estudantes nas aulas de Educação Física, reforçando a centralidade dos estilos de ensino na mediação pedagógica.

Compreender os estilos de ensino, portanto, implica reconhecer que o ato de ensinar é atravessado por decisões pedagógicas que não são neutras nem aleatórias, mas se articulam a finalidades educativas, concepções de currículo e projetos formativos. Esse referencial possibilita ao professor analisar sua própria prática, explicitar os critérios que orientam suas escolhas metodológicas e ampliar o repertório de estratégias de intervenção pedagógica, de modo mais consciente e coerente com os objetivos educacionais (Gil, 2002; Krug, 2009).

É nesse aporte teórico que se insere a proposta do *Spectrum of Teaching Styles*, desenvolvida por Muska Mosston (1981) e posteriormente ampliada em parceria com Sara Ashworth (Mosston; Ashworth, 1990; Mosston; Ashworth, 2008), que organiza os estilos de ensino em uma estrutura contínua baseada nos diferentes graus de participação do professor e do aluno nas decisões didáticas. Esse modelo constitui uma das principais referências para a compreensão sistemática dos estilos de ensino na Educação Física e será apresentado e discutido na seção seguinte, destacando seus fundamentos, sua organização interna e suas contribuições para a análise da prática pedagógica.

2.2.1 O Espectro dos Estilos de Ensino

A busca por práticas pedagógicas mais eficazes e democráticas na Educação Física escolar tem fomentado a valorização de teorias que promovam a participação ativa dos estudantes e reconheçam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Entre essas teorias, destaca-se o Espectro dos Estilos de Ensino, proposto por Muska Mosston ainda na década de 1960, inicialmente apresentado na obra *Teaching Physical Education* (Mosston, 1966) e posteriormente ampliado em parceria com Sara Ashworth (Mosston; Ashworth, 1981; 2008). Trata-se de uma proposta que introduziu uma perspectiva inovadora sobre o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento, por meio de uma estrutura sistematizada que organiza diferentes abordagens pedagógicas com base nas decisões tomadas antes, durante e após a aula.

A teoria do Espectro parte da premissa de que todo ato de ensino é resultado de uma série de decisões conscientes e deliberadas, princípio que constitui o núcleo conceitual do modelo e é sintetizado no axioma de que “ensinar é uma cadeia de tomada de decisões” (Mosston; Ashworth, 2008; *Spectrum of Teaching Styles*, 2026). Esse entendimento permite ao educador planejar de forma mais coerente com os objetivos da aprendizagem e com as necessidades dos alunos, compreendendo o ensino como uma ação intencional, estruturada e reflexiva.

Um dos fundamentos do Espectro é a chamada “Anatomia de Qualquer Estilo”, que descreve as categorias de decisões presentes em toda situação de ensino-aprendizagem, organizadas nos momentos de pré-impacto (planejamento), impacto (execução) e pós-impacto (avaliação). A configuração específica dessas decisões em cada um desses momentos é o que define cada estilo de ensino, de modo que cada abordagem pedagógica apresenta um padrão

próprio de decisões, ainda que compartilhe determinadas características com outros estilos (Mosston; Ashworth, 2008; *Spectrum of Teaching Styles*, 2026).

O modelo contempla uma sequência de estilos de ensino organizados em um continuum que vai das abordagens mais centradas no professor, frequentemente denominadas estilos reprodutivos, até aquelas mais centradas no aluno, conhecidas como estilos produtivos (Mosston; Ashworth, 2008). Essa organização não expressa uma hierarquia de valor entre os estilos, mas diferentes possibilidades de estruturar a relação pedagógica, de acordo com os objetivos educacionais, o conteúdo a ser ensinado e as características da turma. Conforme destaca o site oficial da teoria, a concepção do Espectro está ancorada no princípio do “não-versus”, segundo o qual nenhum estilo é, em si, melhor do que outro, pois cada um possui uma função específica no processo de ensino-aprendizagem (*Spectrum of Teaching Styles*, 2026).

Ao longo de sua evolução teórica, o Espectro passou por revisões importantes, inclusive em sua representação gráfica. Inicialmente apresentado em formato cônico, o modelo foi posteriormente reorganizado em duas linhas paralelas de igual dimensão, separadas por linhas tracejadas entre os estilos, justamente para evitar interpretações hierarquizantes e reafirmar o princípio do não-versus (Mosston; Ashworth, 1981; *Spectrum of Teaching Styles*, 2026). Essa mudança reflete o entendimento de que é a soma das experiências proporcionadas pelos diferentes estilos que contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos.

A formulação do Espectro está diretamente relacionada à insatisfação de Mosston com as práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pela rigidez metodológica e pela centralização excessiva das decisões no professor (Gozzi; Ruy, 2008; Franco, 2012). Ao observar limitações na comunicação pedagógica e na adaptação do ensino às necessidades dos alunos, o autor passou a defender a ampliação das possibilidades de intervenção docente, reconhecendo que a transferência progressiva de decisões para os estudantes poderia favorecer não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a autorregulação, a análise crítica e a resolução de problemas (Macêdo, 2020).

Na Educação Física, a aplicação do Espectro mostra-se particularmente relevante, considerando-se que o ensino envolve, de forma indissociável, dimensões motoras, cognitivas, sociais, afetivas e éticas. Segundo a própria fundamentação teórica do modelo, o ensino das atividades físicas ativa simultaneamente diferentes canais de desenvolvimento

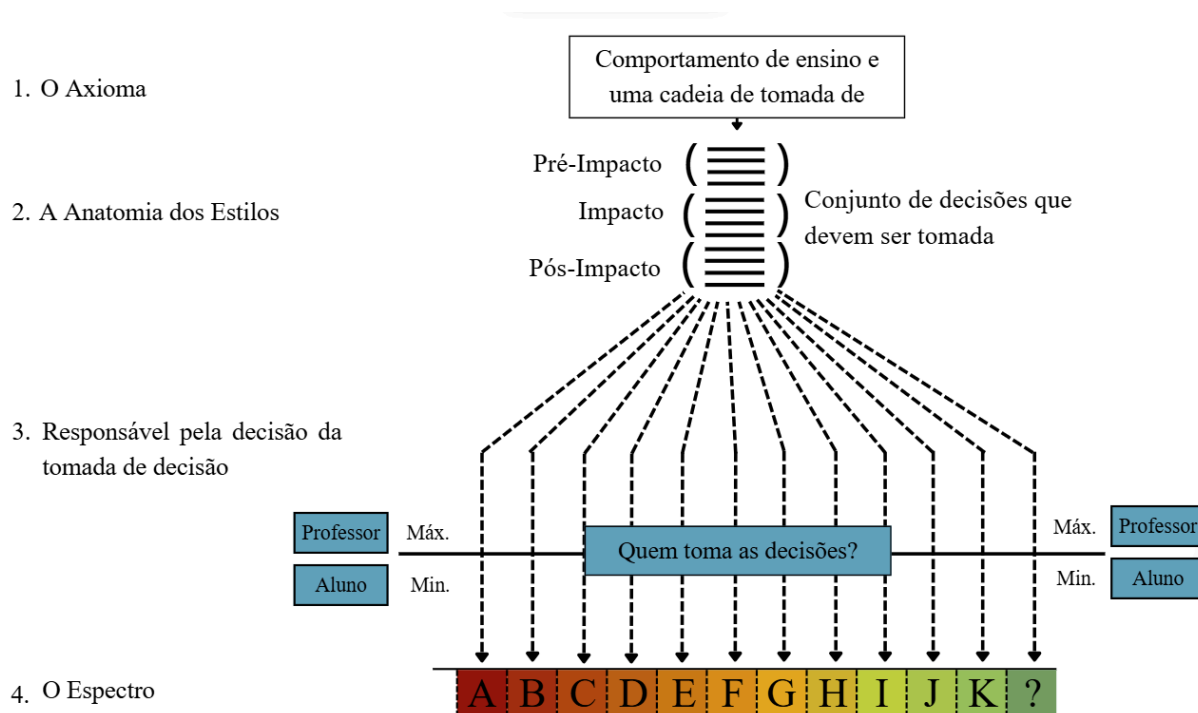
humano como o físico, o cognitivo, o social e o emocional, cada qual associado a atributos específicos, tais como cooperação, comunicação, tomada de decisão, imaginação, perseverança e autocontrole. A forma como o conteúdo é organizado e mediado pedagogicamente enfatiza, explícita ou implicitamente, determinados atributos desses canais, o que reforça o papel central das escolhas didáticas no processo formativo (Mosston; Ashworth, 2008; *Spectrum of Teaching Styles*, 2026).

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de repensar as metodologias tradicionalmente utilizadas nas escolas, especialmente no que se refere ao ensino dos esportes. Abordagens centradas exclusivamente na execução técnica mostram-se limitadas para promover aprendizagens significativas. A adoção de estilos de ensino que valorizem o protagonismo do aluno favorece o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomada de decisão e da consciência crítica em relação à própria prática corporal, além de ampliar as possibilidades de participação e de construção de sentidos nas aulas de Educação Física.

Pesquisas contemporâneas dos pesquisadores citados abaixo, corroboram a relevância do Espectro, evidenciando sua aplicabilidade tanto no campo escolar quanto em contextos não escolares, como clubes e programas de formação esportiva (Curtner-Smith, 1998; Hewitt, 2015; SueSee *et al.*, 2019). Além disso, instrumentos como o IFITS, foram desenvolvidos para observar e analisar a prática docente com base nos estilos de ensino, contribuindo para a profissionalização do ensino da Educação Física e para o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores.

Em síntese, o Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008), constitui uma contribuição teórica e metodológica de grande relevância para a Educação Física escolar contemporânea, ao oferecer um referencial que permite compreender o ensino como um processo complexo de tomada de decisões, orientar a prática pedagógica de forma mais consciente e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao reconhecer que nenhum estilo, isoladamente, é suficiente para promover o pleno desenvolvimento humano, o Espectro reafirma a importância de uma pedagogia plural, reflexiva e intencionalmente orientada.

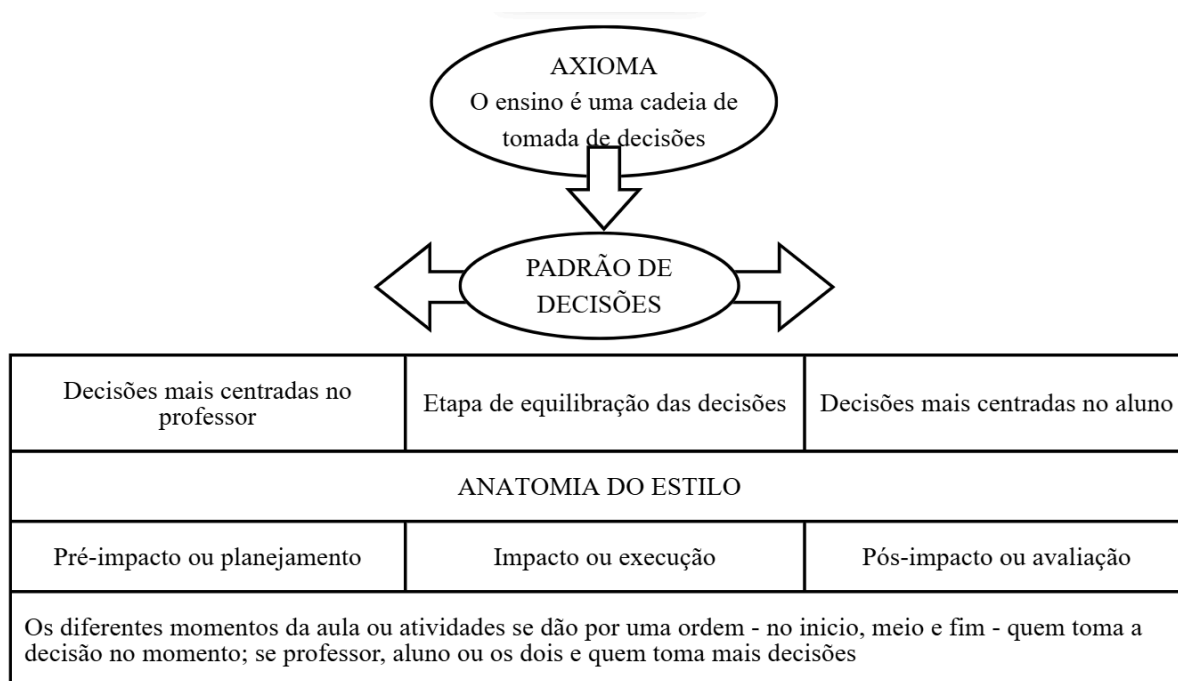
Figura 1 - A estrutura do Espectro dos Estilos de Ensino



Fonte: Adaptado de Mosston e Ashworth (2008).

A anatomia dos estilos de ensino é dividida em três fases de decisão: Pré-Impacto: Decisões feitas antes da aula, definindo as intenções do professor. Impacto: Decisões tomadas em tempo real durante a aula. Pós-Impacto: Decisões realizadas após a aula, analisando os resultados e ajustando os objetivos definidos anteriormente (Mosston; Ashworth, 2008).

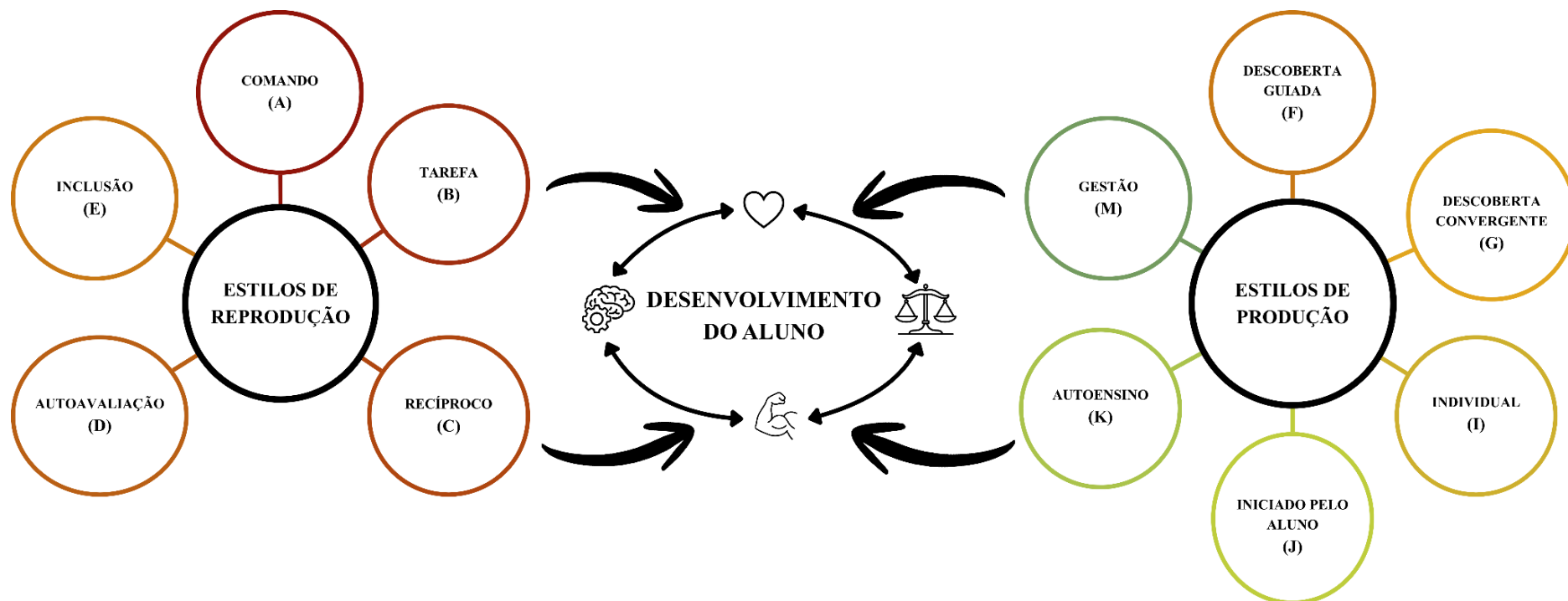
Figura 2 - Esquema geral da relação entre Axioma e Anatomia dos Estilos de Ensino.



Fonte: Macedo (2020).

O modelo de Mosston (2008) apresenta onze estilos de ensino, cada um com potencial específico para o desenvolvimento do aluno nos domínios cognitivo, afetivo, social, físico e moral. Esses estilos são divididos em dois grupos: um voltado para a reprodução de conhecimento prévio e o outro para a criação de novos conhecimentos, promovendo descoberta e inovação (Mosston; Ashworth, 2008). Essa organização pode ser visualizada na Figura 3, que sintetiza a divisão entre estilos de reprodução e estilos de criação e sua relação com o desenvolvimento do aluno nos diferentes domínios.

Figura 3 - Relação dos domínios com os estilos de reprodução e produção

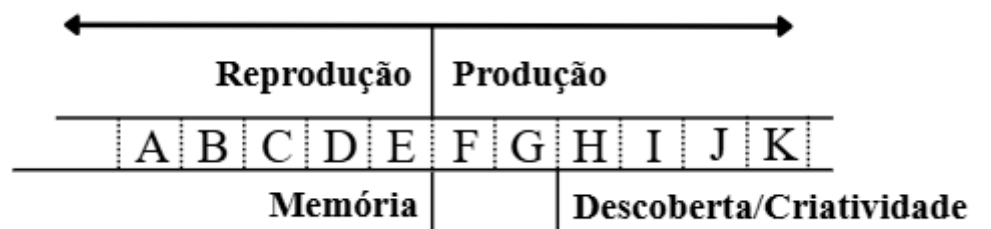


Fonte: Autora (2026).

Para Mosston (1990), a formação de professores seguia duas vertentes principais: de um lado, estavam os mais conceituais e tradicionais, que priorizam aulas centradas na compreensão teórica e em sua posterior aplicação; de outro, encontravam-se os mais práticos e modernos, que adotavam métodos ativos, focados no aluno e em seu processo de aprendizagem. O *Spectrum* surge como uma tentativa de integrar essas duas perspectivas, propondo que, em vez de se oporem, elas se complementam. Essa integração tem o potencial de enriquecer significativamente a interação entre professor e aluno, ampliando as possibilidades de ensino, estímulo e aprendizado (Mosston, 1990).

O *Spectrum* representa uma teoria geral do ensino que organiza diferentes formas de interação entre professor e aluno. Trata-se de um modelo estruturado que integra dois principais grupos de estilos de ensino: os estilos voltados para a reprodução, com foco na memorização, e os estilos orientados à produção, enfatizando a descoberta e a criatividade (Mosston; Ashworth, 1990). Essa classificação pode ser visualizada graficamente conforme apresentado na figura 4 abaixo.

Figura 4 - Representação geral dos grupos de estilos de ensino



Fonte: Mosston e Ashworth (1990).

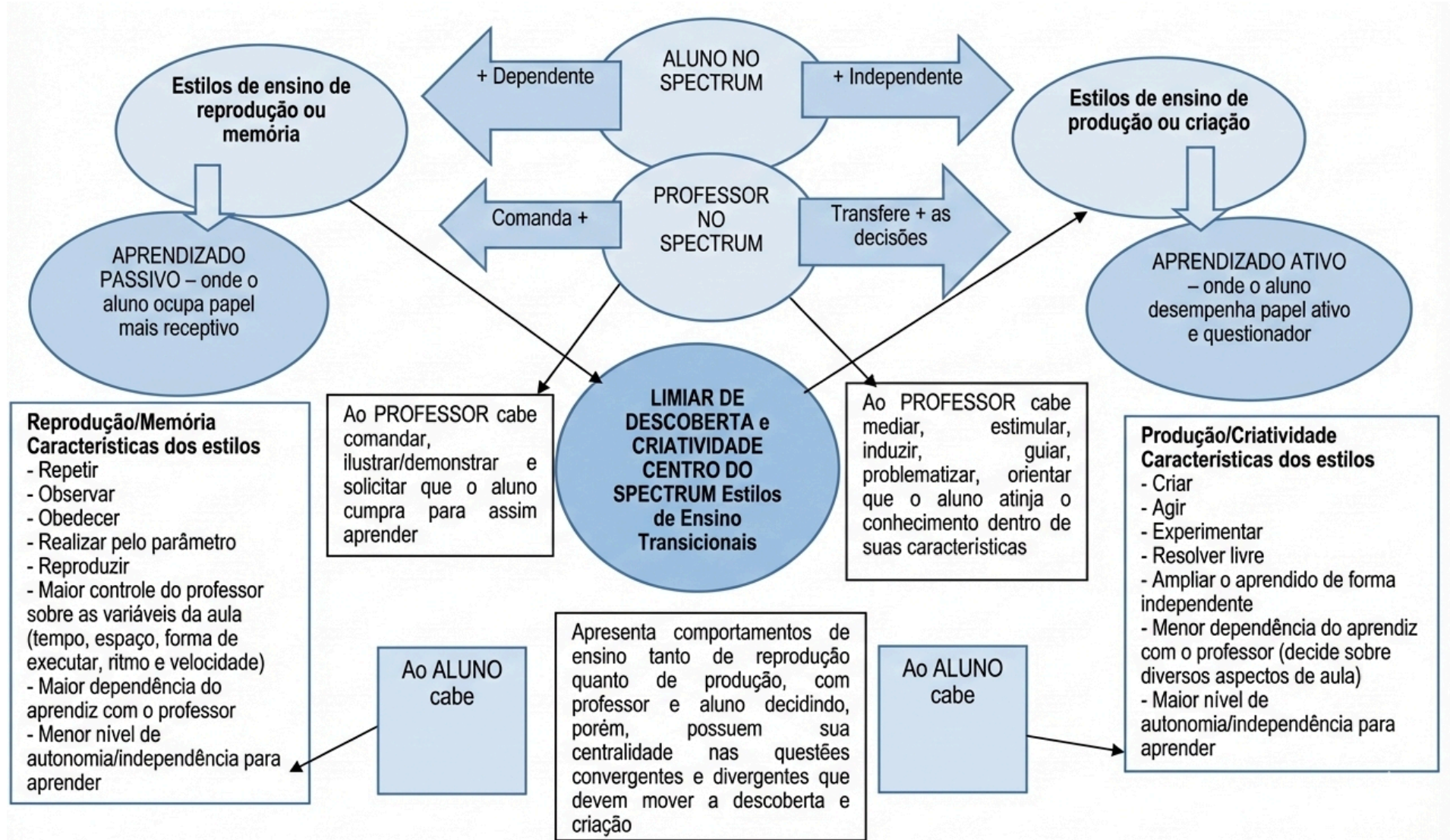
O grupo de Reprodução, também denominado como estilos de ensino centrados no professor, fundamenta-se na teoria comportamental da aprendizagem. Essa abordagem pressupõe que o processo de aprendizagem ocorre de forma externa ao aluno, priorizando a reprodução correta de movimentos ou ações específicas. Nessa perspectiva, os alunos são engajados em processos cognitivos de ordem inferior, como memorização, recordação e identificação, ancorados em conhecimentos prévios. Nesse grupo, a maior parte das decisões, incluindo como e quando as atividades serão realizadas, é previamente determinada pelo professor.

Esses estilos caracterizam-se pela eficiência, objetividade e simplicidade em sua aplicação, com foco na execução precisa de tarefas específicas por meio de técnicas mecanicamente adequadas (Gallahue; Donnelly, 2008).

Por outro lado, o grupo de Produção, identificado como estilos de ensino centrados nos alunos, baseia-se na teoria cognitiva da aprendizagem. Essa abordagem considera que o aprendizado ocorre de maneira interna, enfatizando tanto o processo quanto o produto das ações realizadas. Nesse contexto, o aluno ocupa o centro do processo educativo, e o aprendizado transcende a simples repetição de movimentos. Esses estilos incentivam o aprendiz a envolver-se em processos de descoberta, estimulando habilidades como resolução de problemas, criatividade, comparação e categorização. Assim, valoriza-se o "aprender a aprender" como elemento central para uma aprendizagem significativa. Além disso, há espaço para as particularidades de cada indivíduo, permitindo que todos alcancem êxito em suas próprias trajetórias (Gallahue; Donnelly, 2008).

A figura 5, conforme proposta por Macedo (2020), ilustra e sintetiza o papel desempenhado pelo professor nos dois grupos de estilos de reprodução e produção, os quais podem ser compreendidos a seguir.

Figura 5 - Fluxo do papel de professor e aluno pelos Estilos de Ensino de Mosston.



Fonte: Adaptado de Macedo (2020).

Segundo Mosston e Ashworth (2008), o *Spectrum* dos estilos de ensino é organizado de forma sistemática e representado pelas letras do alfabeto, de A a K. Cada letra corresponde a um estilo específico, nomeado e estruturado da seguinte forma:

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

Essa organização reflete uma progressão de estilos que vão desde os mais centrados no professor até os mais centrados no aluno, abrangendo diferentes abordagens pedagógicas que buscam atender às diversas demandas do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.3 Os Estilos de Ensino (categorias e tipos).

No modelo proposto por Mosston, os estilos de ensino apresentam características próprias e objetivos distintos, possibilitando uma abordagem diversificada para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Garn e Byra (2002, citado por Heine, 2009), o Espectro de Estilos de Ensino foi concebido com base na premissa de que os estudantes têm a capacidade de tanto reproduzir quanto produzir movimentos e conhecimentos.

Na área da Educação Física e em seus conteúdos, todas as atividades apresentam elementos que podem ser trabalhados por meio de estilos de ensino reprodutivos (como comando, tarefas, avaliação recíproca e programação individualizada) ou produtivos (como descoberta orientada e resolução de problemas). Nesse contexto, as decisões pedagógicas tomadas pelo professor na seleção dos estilos de ensino influenciam diretamente a forma como os alunos vivenciam o processo de aprendizagem.

Figura 6 - Anatomia dos estilos de ensino de reprodução

Quem toma as decisões?			
Estilos de ensino	Pré-impacto	Impacto	Pós-impacto
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: Oliveira (2023).

● Estilo A - Comando

O Estilo de Comando, conforme descrito no Espectro dos Estilos de Ensino, caracteriza-se pela centralização completa das decisões no professor, que assume a responsabilidade por todas as etapas do processo pedagógico. Nesse modelo, o docente apresenta o conteúdo, demonstra a tarefa e define os objetivos, enquanto os alunos devem reproduzir ou copiar as ações com precisão. A essência desse estilo está na relação direta entre o estímulo emitido pelo professor e a resposta do aluno, buscando alcançar resultados de forma rápida e eficiente (Faria Junior, 1982; Krug, 2009).

Essa organização do ensino-aprendizagem está diretamente relacionada à chamada “anatomia do estilo”, na qual o professor assume o controle máximo das decisões nos três conjuntos pré-impacto, impacto e pós-impacto enquanto ao aluno cabe o mínimo de tomada de decisão, restrita essencialmente à escolha de participar ou não da atividade. O papel do professor consiste em planejar, organizar, conduzir e avaliar todas as etapas do processo, definindo o que será feito, como será feito, em que ritmo e com quais critérios de desempenho. Ao aluno, por sua vez, compete reproduzir, seguir e replicar, sob comando, as decisões do professor, buscando executar a tarefa com exatidão, de acordo com as instruções, dicas e ritmo previamente estabelecidos.

Por meio de uma execução mecânica, sincronizada e tecnicamente orientada, a aprendizagem ocorre principalmente pela repetição, permitindo aos alunos internalizar a realização correta dos movimentos (Gozzi; Ruy, 2008; Gallahue; Donnelly, 2008). Nesse

contexto, a anatomia do estilo evidencia uma relação pedagógica centrada na direção do professor e na execução por parte do aluno, caracterizando um ensino fortemente orientado para a reprodução de modelos. O desempenho esperado é imediato, sincronizado e fiel a um padrão previamente determinado, o que confere ao Estilo de Comando um caráter altamente estruturado e diretivo.

Esse estilo é amplamente utilizado em grupos numerosos, nos quais se busca uniformidade nas execuções e maior controle do processo pedagógico. Para garantir sua eficácia, o professor deve apresentar a técnica de maneira clara, utilizando recursos como fichas, demonstrações, organização espacial e controle detalhado das atividades, além de fornecer *feedbacks* contínuos ao longo da aula (Macedo, 2020).

Quando o comportamento próprio do Estilo de Comando é alcançado, diversos objetivos relacionados ao conteúdo podem ser enfatizados, tais como: a reprodução de um modelo por meio do desempenho imediato; a busca pela exatidão e precisão na execução; a obtenção de resultados rápidos; a realização de performances sincronizadas; a adesão a um modelo predeterminado; o domínio de habilidades específicas da matéria; a perpetuação de tradições e rituais culturais; além do uso eficiente do tempo e da possibilidade de abordar uma maior quantidade de conteúdos em um curto período. Esses objetivos evidenciam a ênfase na eficiência, na padronização e no controle do processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente, o Estilo de Comando também enfatiza objetivos de natureza comportamental, entre os quais se destacam: a socialização do indivíduo de acordo com as normas do grupo; a busca pela conformidade e uniformidade; a construção da identidade e do orgulho de grupo; o fortalecimento do espírito de corpo; o seguimento de instruções a partir de sinais específicos; e o alcance de padrões estéticos previamente definidos. Além disso, esse estilo contribui para o desenvolvimento de hábitos e rotinas, para a perpetuação de tradições culturais, cerimônias e rituais, bem como para o controle de grupos ou indivíduos, a inculcação de procedimentos de segurança, o estabelecimento do poder do grupo em detrimento do indivíduo e a adesão a um tipo específico de disciplina.

Ressalta-se, contudo, que nem todos esses objetivos de conteúdo e de comportamento são, necessariamente, o foco principal de cada aula. É a natureza da tarefa proposta que determina quais objetivos assumem centralidade na experiência de aprendizagem e quais passam a desempenhar um papel secundário. Dessa forma, o Estilo de Comando pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica particularmente eficaz em situações que

demandam precisão, uniformidade, rapidez de execução e alto grau de organização, especialmente no contexto da Educação Física escolar.

- **Estilo B - Tarefa**

No *Spectrum* dos estilos de ensino, o papel do professor e do aluno varia conforme o modelo adotado, refletindo diferentes níveis de centralização e autonomia no processo pedagógico. No Estilo de Comando, o professor mantém controle predominante nas fases de pré-impacto, impacto e pós-impacto. Já no Estilo de Tarefa, observa-se uma primeira redistribuição das decisões, sobretudo durante a fase de impacto, quando o aluno passa a dispor de oportunidades limitadas de tomar decisões relacionadas à execução da tarefa. Nessa abordagem, o aluno executa a tarefa demonstrada pelo professor, tomando decisões restritas às opções previamente definidas, o que representa um avanço em relação ao Estilo de Comando, ao introduzir um grau inicial de autonomia, embora o professor permaneça no centro do processo pedagógico (Faria Junior, 1982; Krug, 2009).

No Estilo de Tarefa, o papel do professor consiste em tomar todas as decisões relativas ao conteúdo e à organização da aula, correspondentes às decisões de pré-impacto, bem como em fornecer *feedback* individualizado aos alunos na fase de pós-impacto. Ao aluno, por sua vez, cabe a realização da prática individual e em caráter privado de uma tarefa de memorização e reprodução, assumindo progressivamente um conjunto específico de decisões que marcam o início do desenvolvimento da autonomia.

De acordo com a anatomia do estilo, observa-se uma mudança na alocação das decisões do professor para o aluno em comparação ao Estilo de Comando, transição simbolizada no *Spectrum* pela passagem do Estilo A para o Estilo B. Nesse contexto, o aluno passa a ser responsável por nove decisões específicas: a escolha do local, a ordem de execução da tarefa, o horário de início de cada atividade, o ritmo de realização, o horário de término, os intervalos, as perguntas iniciais para esclarecimento, a vestimenta e aparência, e a postura. Essas decisões constituem os primeiros passos no processo de construção da independência do aluno no ambiente de aprendizagem.

Uma característica essencial do Estilo de Tarefa é a possibilidade de o professor fornecer *feedback* individualizado na fase de pós-impacto, aspecto que não ocorre no Estilo de Comando. Esse acompanhamento mais próximo permite ajustes no processo de aprendizagem, considerando as necessidades e particularidades de cada aluno. Além disso,

esse estilo favorece um equilíbrio entre controle e autonomia, permitindo que os alunos percebam a confiança do professor em sua capacidade, o que contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da iniciativa.

Quando o comportamento característico do Estilo de Tarefa é alcançado, diversos objetivos relacionados ao conteúdo são enfatizados, tais como: a prática individual baseada na reprodução de um modelo; a ativação das operações cognitivas de memória necessárias para a realização da tarefa; a aquisição e a internalização dos conteúdos por meio da prática privada; bem como a compreensão de que o desempenho proficiente está diretamente relacionado à repetição da tarefa. Além disso, o aluno passa a perceber que a eficiência do desempenho está associada ao conhecimento dos resultados, especialmente por meio do *feedback* fornecido pelo professor (Gozzi; Ruy, 2008; Gallahue; Donnelly, 2008).

Paralelamente, o Estilo de Tarefa também enfatiza objetivos de natureza comportamental. Nesse sentido, os alunos vivenciam o início da independência ao assumirem as nove decisões, desenvolvem habilidades de iniciativa e passam a perceber que a tomada de decisões facilita a aprendizagem da tarefa. Esse estilo também favorece o estabelecimento de uma relação individual e privada entre professor e aluno, além de promover o respeito ao direito dos outros de tomarem decisões nas mesmas categorias. Ademais, os estudantes aprendem a ser responsáveis pelas consequências de cada decisão tomada, como, por exemplo, a relação entre tempo e tarefas, a regulação do próprio ritmo e cadência e as implicações do uso do tempo, desenvolvendo, progressivamente, confiança na mudança e na própria capacidade de decidir (Severino *et al.*, 2014; Macêdo, 2020).

Ressalta-se, por fim, que nem todos esses objetivos de conteúdo e de comportamento são, necessariamente, o foco principal de cada aula. É a natureza da tarefa proposta que determina quais objetivos assumem centralidade na experiência de aprendizagem e quais passam a ocupar um papel secundário no processo educativo. Assim, o Estilo de Prática pode ser compreendido como uma etapa intermediária no *Spectrum* dos estilos de ensino, marcando a transição gradual de um ensino centrado no professor para um modelo mais participativo e orientado ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

- **Estilo C - Recíproco**

O Estilo Recíproco caracteriza-se pela introdução de um novo participante no processo de ensino-aprendizagem: o chamado “mini professor”. Nesse modelo, os alunos trabalham em

parceria, de modo que um deles executa a tarefa enquanto o outro assume o papel de observador e avaliador, fornecendo *feedback* com base em critérios previamente definidos pelo professor. Essa organização divide o processo em três fases: na fase de pré-impacto, o professor estabelece os objetivos, os critérios e as diretrizes da atividade; na fase de impacto, o aluno executor realiza a tarefa; e, na fase de pós-impacto, o aluno observador avalia o desempenho do colega e fornece *feedback*. Embora o professor permaneça como mediador e supervisor do processo, parte das responsabilidades pedagógicas é transferida aos alunos, o que favorece o desenvolvimento da autonomia e a interação entre pares (Faria Junior, 1982; Krug, 2009; Gozzi; Ruy, 2008; Gallahue; Donnely, 2008; Severino et al., 2014; Macêdo, 2020).

De acordo com a anatomia do Estilo Recíproco, o papel do professor consiste em tomar todas as decisões relativas ao conteúdo, aos critérios e à organização da aula, correspondentes às decisões de pré-impacto, além de observar e fornecer *feedback* individual ao aluno observador sobre o desempenho de seu papel na fase de pós-impacto. O papel do aluno é trabalhar em parceria: um deles atua como executor, realizando a tarefa e assumindo as nove decisões já presentes no Estilo de Prática, enquanto o outro, o observador, assume decisões específicas concentradas à ofertas de *feedbacks* imediato e contínuo ao colega, utilizando uma folha de critérios elaborada pelo professor. Ao final da primeira prática, os alunos trocam de papéis, de modo que quem era executor passa a ser observador e vice-versa, característica que justifica a denominação de Estilo Recíproco. Essa transição representa, no *Spectrum* dos estilos de ensino, uma mudança categórica nas decisões em relação ao Estilo de Prática, simbolizando a passagem do Estilo B para o Estilo C.

Uma das principais contribuições desse estilo é o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, comparação e comunicação. A prática de fornecer e receber *feedback* enriquece o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos identifiquem pontos fortes e aspectos a serem aprimorados em seu próprio desempenho e no desempenho dos colegas. Além disso, ao estimular a interação direta entre pares, esse modelo fortalece a empatia e o senso de responsabilidade, elementos fundamentais para a construção de um ambiente colaborativo e respeitoso.

Quando o comportamento característico do Estilo Recíproco é alcançado, diversos objetivos relacionados ao conteúdo podem ser enfatizados, tais como: a internalização dos detalhes da tarefa por meio de repetidas oportunidades de prática com um observador

designado; a visualização das etapas, da sequência e dos detalhes envolvidos na execução; a aprendizagem do uso de critérios específicos da matéria para comparar, contrastar e avaliar o desempenho; a prática da identificação e correção imediata de erros; e a realização de tarefas com maior grau de independência em relação à intervenção direta do professor.

Paralelamente, o Estilo Recíproco também enfatiza objetivos de natureza comportamental, entre os quais se destacam: o desenvolvimento de habilidades de comunicação que fortalecem a relação recíproca entre os alunos; a ampliação das habilidades de socialização e interação; a aprendizagem de dar e receber *feedback* entre colegas; o fortalecimento de laços sociais que vão além da tarefa; a confiança na interação com os outros; a vivência da satisfação em ver o colega obter sucesso; bem como o desenvolvimento da paciência, da tolerância, da aceitação das diferenças de desempenho, da empatia e de boas maneiras sociais.

Um ponto de destaque desse estilo é sua ênfase na aprendizagem compartilhada. Tanto o aluno executor quanto o observador se beneficiam do processo, uma vez que o ato de avaliar e orientar o colega contribui para o aprofundamento do conhecimento técnico e cognitivo de quem o observa. Essa dinâmica promove uma aprendizagem bilateral, na qual o *feedback* não apenas corrige falhas, mas também potencializa a compreensão da tarefa por parte do avaliador.

Entretanto, esse estilo também apresenta desafios que precisam ser considerados. Um deles refere-se à possibilidade de o aluno observador não possuir, inicialmente, domínio técnico suficiente para oferecer *feedbacks* precisos e construtivos, o que pode comprometer o aprendizado do executor. Para minimizar essa limitação, torna-se fundamental que o professor estabeleça critérios claros, objetivos e acessíveis, além de acompanhar de forma sistemática as interações entre os pares. Outro desafio diz respeito ao equilíbrio nas relações interpessoais, que pode ser afetado caso o processo de avaliação seja conduzido de maneira inadequada ou excessivamente crítica.

Ressalta-se, por fim, que nem todos os objetivos de conteúdo e de comportamento são, necessariamente, o foco principal de cada aula. É a natureza da tarefa proposta que determina quais objetivos assumem centralidade na experiência de aprendizagem e quais passam a ocupar um papel secundário no processo educativo.

- **Estilo D - Autocontrole**

O Estilo de Autoavaliação (ou Autoverificação) representa um avanço no *Spectrum* dos estilos de ensino ao ampliar de forma significativa a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nesse estilo, os alunos assumem um papel ainda mais ativo, com maior responsabilidade pelas decisões relacionadas às suas próprias práticas. Embora o professor continue responsável por definir as tarefas e estabelecer os critérios de desempenho, cabe ao aluno identificar seus limites e possibilidades, bem como fornecer a si mesmo o *feedback* com base nesses referenciais. Essa abordagem incentiva a independência e a autorreflexão, promovendo um aprendizado mais individualizado e centrado no desenvolvimento da autorregulação. Entretanto, exige maior planejamento e disponibilidade de recursos, uma vez que os materiais precisam ser suficientes para atender todos os alunos de forma autônoma. Além disso, trata-se de um estilo que não prioriza as interações em grupo, mas favorece, sobretudo, o fortalecimento da responsabilidade individual e da capacidade de autoavaliação (Gozzi; Ruy, 2008; Gallahue; Donnelly, 2008; Franco, 2012; Severino *et al.*, 2014; Macêdo, 2020).

No que se refere à anatomia do Estilo de Autoavaliação, o papel do professor consiste em tomar todas as decisões de pré-impacto, incluindo aquelas relacionadas ao conteúdo, aos critérios e aos aspectos logísticos da aula, além de participar de conversas na fase de pós-impacto com o aluno, sem emitir julgamentos. Ao aluno, por sua vez, cabe assumir as decisões de impacto anteriormente presentes no Estilo de Prática, trabalhar de forma independente e tomar as decisões de pós-impacto necessárias para verificar o próprio desempenho em relação aos critérios estabelecidos pelo professor. Essa organização simboliza, no *Spectrum*, a mudança de decisão do Estilo Recíproco (C) para o Estilo de Autoverificação (D), evidenciando a continuidade do processo de transferência de responsabilidades para o aluno.

Quando o comportamento característico do Estilo de Autoavaliação é alcançado, diversos objetivos relacionados ao conteúdo podem ser enfatizados. Entre eles, destacam-se: o desenvolvimento da consciência cinestésica no desempenho físico por meio da prática individual e da avaliação do próprio desempenho; a conquista da independência na execução das tarefas; a prática da sequência intrínseca às habilidades de avaliação e *feedback*; a capacidade de corrigir erros na execução; o aumento do tempo ativo dedicado à tarefa; e a compreensão de que o domínio do conteúdo tende a conduzir a um desempenho cada vez mais automático.

Paralelamente, esse estilo também enfatiza objetivos de natureza comportamental, tais como: tornar-se menos dependente do professor ou de um parceiro e passar a confiar em si mesmo para obter *feedback* e adquirir conhecimento; utilizar critérios para verificar o próprio desempenho; manter honestidade em relação à própria atuação; aprender a lidar com as próprias limitações; desenvolver autoconhecimento acerca da própria proficiência; fortalecer a independência e a motivação pessoal; desenvolver habilidades de *feedback* concentrados à motivação intrínseca; e dar continuidade ao processo de individualização, com a transferência das decisões para o aluno nas fases de impacto e pós-impacto. De modo complementar, esse estilo também contribui para o desenvolvimento de atitudes sociais adequadas, como o respeito e a responsabilidade no contexto da aprendizagem.

Ressalta-se, por fim, que nem todos esses objetivos de conteúdo e de comportamento são, necessariamente, o foco principal de cada aula. A natureza da tarefa proposta é que determina quais objetivos assumem centralidade na experiência de aprendizagem e quais passam a ocupar um papel secundário no processo educativo.

- **Estilo D - Autocontrole**

O Estilo de Inclusão fundamenta-se na ideia de que todos os alunos devem participar das atividades, independentemente de seu nível de habilidade. Nesse modelo, o professor apresenta diferentes níveis de dificuldade para uma mesma tarefa, possibilitando que os alunos escolham o ponto de partida de acordo com sua autopercepção e suas capacidades individuais. Trata-se de uma proposta amplamente utilizada por Mosston em aulas inclusivas desde a década de 1960, com o objetivo de promover o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais. Além disso, esse estilo estimula os alunos a compararem seus níveis de desempenho com os dos colegas e, principalmente, a buscarem a superação de suas próprias marcas de forma progressiva, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a compreensão das múltiplas possibilidades de realização de uma mesma tarefa (Gozzi; Ruy, 2008; Gallahue; Donnelly, 2008; Krug, 2009; Macêdo, 2020).

No que se refere à anatomia do Estilo de Inclusão, o papel do professor consiste em tomar todas as decisões anteriores à fase de impacto, incluindo aquelas relacionadas ao conteúdo, ao planejamento dos diferentes níveis de dificuldade da tarefa, à elaboração das fichas de critérios para cada nível e às decisões logísticas. Durante a realização das atividades, o professor circula entre os alunos com o objetivo de reconhecer as escolhas realizadas, esclarecer e confirmar a precisão do processo de autoavaliação e, quando necessário,

redirecionar o foco do aluno para aspectos específicos do desempenho em relação aos critérios estabelecidos. Destaca-se que o professor não sugere mudanças de nível nem avalia diretamente o desempenho na tarefa, buscando essas informações junto aos próprios alunos.

O papel do aluno, na fase de impacto, consiste em analisar os níveis de tarefa disponíveis, selecionar um ponto de partida, praticar a atividade, realizar os ajustes necessários no nível escolhido e verificar o próprio desempenho em relação aos critérios. Essa organização representa, no *Spectrum* dos estilos de ensino, a transição do Estilo de Autoavaliação (D) para o Estilo de Inclusão (E), simbolizando uma ampliação das decisões assumidas pelo aluno no processo de aprendizagem.

Quando o comportamento característico do Estilo de Inclusão é alcançado, diversos objetivos relacionados ao conteúdo podem ser enfatizados, tais como: a criação de um leque de opções que ofereça diferentes pontos de entrada para todos os alunos em uma mesma tarefa; a acomodação das diferenças individuais de desempenho; o aumento da aquisição de conteúdo por meio da participação contínua; a oferta de oportunidades de tomada de decisões sobre ajustes de conteúdo; o aumento da qualidade do tempo ativo dedicado à tarefa; e o reforço do processo sequencial de avaliação.

Paralelamente, esse estilo também enfatiza objetivos de natureza comportamental, entre os quais se destacam: a vivência da tomada de decisão quanto ao ponto de partida para a tarefa, por meio da escolha de um nível inicial de desempenho; a prática de habilidades de autoavaliação com base em critérios de desempenho; a experiência de tomar decisões de ajuste que mantenham a participação contínua no conteúdo; a aceitação da realidade das diferenças individuais nas habilidades de desempenho; a aprendizagem para lidar com a congruência ou discrepância entre a aspiração pessoal e a realidade do próprio desempenho; a prática das habilidades intrínsecas à autossuficiência; e o desenvolvimento da honestidade tanto na escolha do nível apropriado quanto na autoavaliação.

No conjunto dos estilos de reprodução, predominam decisões centralizadas no professor, com ênfase na execução, no aperfeiçoamento e no domínio de conhecimentos e habilidades previamente definidos, sendo especialmente adequados a situações em que se busca precisão, padronização e controle didático do processo de ensino-aprendizagem. Esses estilos contribuem para o desenvolvimento do aluno nos diferentes domínios cognitivo, afetivo, social, físico e moral, na medida em que organizam a prática pedagógica de forma sistemática e orientada por critérios claros de desempenho. Ressalta-se, por fim, que nem

todos esses objetivos de conteúdo e de comportamento são, necessariamente, o foco principal de cada aula, uma vez que a natureza da tarefa proposta é que determina quais objetivos assumem centralidade na experiência de aprendizagem e quais passam a ocupar um papel secundário no processo educativo. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um quadro com a síntese dos estilos de ensino reprodutivos, de modo a sistematizar suas principais características e finalidades pedagógicas.

Quadro 2 - Síntese dos estilos de ensino reprodutivo.

Estilo	Nome	Papel do Professor	Papel do Aluno	Tomada de Decisão	Características Principais	Ênfase Pedagógica
A	Comando	Centraliza todas as decisões; demonstra, organiza e controla a aula	Reproduz exatamente as ações propostas	Totalmente no professor	• Execução mecânica; • Repetição; • Sincronia; • Uniformidade; • <i>Feedback</i> coletivo.	• Eficiência; • Padronização; • Controle.
B	Tarefa	Planeja e avalia; define tarefas e critérios	Executa tarefas com escolhas limitadas (ritmo, ordem, pausas)	Predominantemente no professor, com pequenas escolhas do aluno	• Introdução inicial de autonomia; • <i>Feedback</i> individual no pós-impacto.	• Autonomia inicial; • Organização.
C	Recíproco	Define critérios, supervisiona e media o processo	Atua como executante ou observador (“mini professor”)	Compartilhada entre professor e alunos	• <i>Feedback</i> entre pares; • Aprendizagem bilateral; • Interação social.	• Cooperação; • Comunicação; • Análise.
D	Autocontrole	Define tarefas e critérios de avaliação	Executa e realiza autoavaliação	Maior concentração no aluno	• Autorregulação; • Autopercepção; • Aprendizagem individualizada.	• Independência; • Autorreflexão.
E	Inclusão	Organiza níveis de dificuldade e orienta escolhas	Escolhe o nível de dificuldade e progride conforme suas capacidades	Compartilhada, com foco no aluno	• Participação de todos; • Respeito às diferenças; • Progressão individual.	• Inclusão; • Autonomia; • Equidade.

Fonte: Autora (2026).

2.2.3.2 Estilos de Produção

Os estilos de produção, também conhecidos como estilos de descoberta e criação, destacam-se por promover o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, criatividade e ampliação do conhecimento dos estudantes (Macêdo, 2020).

Figura 7 - Anatomia dos estilos de ensino de produção

Quem toma as decisões?			
Estilos de ensino	Pré-impacto	Impacto	Pós-impacto
F	Professor	Professor / Estudante	Professor / Estudante
G	Professor	Estudante	Estudante / Professor
H	Professor	Estudante	Estudante / Professor
I	Professor	Estudante	Estudante / Professor (se necessário)
J	Estudante	Estudante	Estudante / Professor (se necessário)
K	Estudante	Estudante	Estudante

Fonte: Oliveira (2023).

- **Estilo F - Descoberta Dirigida (ou Guiada)**

O Estilo de Descoberta Guiada marca uma etapa significativa no processo de ensino, na qual o estudante é incentivado a transcender a simples memorização e reprodução de gestos. Nesse modelo, o professor apresenta uma série de estímulos direcionados, frequentemente por meio de perguntas, que conduzem o aluno à descoberta de um novo conhecimento. Embora a resposta esperada seja única e previamente determinada, o percurso até alcançá-la caracteriza-se como exploratório e ativo, favorecendo a reflexão, o raciocínio e o engajamento do estudante no processo de aprendizagem (Gallahue; Donnelly, 2008; Franco, 2012; Macêdo, 2020).

Do ponto de vista da anatomia do estilo, cabe ao professor tomar todas as decisões prévias, incluindo a definição do conceito-alvo do conteúdo, a organização da sequência de perguntas que conduzem à resposta desejada e as decisões de ordem logística. Ao aluno, por

sua vez, compete conectar os diferentes elementos do conteúdo apresentados em cada pergunta, de modo a descobrir, de forma lógica e progressiva, o conceito, o princípio, a relação ou a regra previamente estabelecida. No *Spectrum* dos estilos de ensino, esse estilo representa a transição do Estilo de Inclusão (E) para o Estilo de Descoberta Guiada (F), indicando uma mudança significativa na natureza das decisões assumidas pelo aluno, especialmente no plano cognitivo.

Quando o comportamento característico do Estilo de Descoberta Guiada é alcançado, diversos objetivos relacionados ao conteúdo podem ser enfatizados, tais como: a descoberta da interconexão entre as etapas de uma determinada tarefa; a compreensão do “alvo” conceitual, seja ele um conceito, princípio ou regra; e a vivência de um processo de descoberta passo a passo, que favoreça o desenvolvimento de habilidades de descoberta sequencial, conduzindo logicamente à compreensão de conceitos mais amplos.

No que se refere aos objetivos comportamentais, destacam-se: a superação do limiar da descoberta; o envolvimento do aluno na construção de conceitos e princípios que caracterizam o pensamento convergente; o estabelecimento de uma relação cognitiva precisa entre o estímulo apresentado pelo professor e a resposta descoberta; a aprendizagem, tanto por parte do professor quanto do aluno, acerca da economia cognitiva, isto é, o uso de etapas mínimas, precisas e logicamente organizadas para atingir um objetivo; o desenvolvimento de um clima afetivo e eficaz, propício ao envolvimento no ato da descoberta.

Assim como nos demais estilos do *Spectrum*, nem todos esses objetivos são necessariamente priorizados em uma única aula, uma vez que a ênfase conferida a cada um deles depende da natureza da tarefa proposta e das intenções pedagógicas do professor.

- **Estilos G – Descoberta Convergente e H – Descoberta Divergente**

Os estilos de Descoberta Convergente e Descoberta Divergente compartilham o propósito de valorizar o pensamento lógico, crítico e criativo, ao colocarem o estudante diante de problemas que exigem investigação e tomada de decisões. Em ambos, o aluno é desafiado a construir respostas a partir da exploração do conteúdo, porém diferem quanto à natureza das soluções esperadas.

No Estilo G – Descoberta Convergente, há uma única solução correta para o problema proposto. Os estudantes são levados a encontrá-la por meio de um processo de tentativa e erro, frequentemente recorrendo a ações e movimentos corporais para explorar possibilidades

e testar hipóteses. Esse modelo busca certa uniformidade nas respostas, ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio lógico, a precisão e a capacidade de resolver problemas de forma sistemática (Gozzi; Ruy, 2008; Macêdo, 2020).

Já o Estilo H – Descoberta Divergente valoriza a multiplicidade de soluções possíveis para uma mesma situação-problema. Nesse contexto, a diversidade de ideias, estratégias e caminhos é incentivada, promovendo a criatividade, a flexibilidade cognitiva e a originalidade dos estudantes. A inteligência e a eficiência das diferentes respostas passam a constituir parte essencial do processo de aprendizagem, deslocando o foco da resposta “certa” para a qualidade e a pertinência das soluções produzidas (Gozzi; Ruy, 2008; Macêdo, 2020).

Do ponto de vista da anatomia do Estilo de Descoberta Convergente, cabe ao professor elaborar uma pergunta única relacionada ao conceito-alvo do conteúdo a ser descoberto. Ao aluno compete realizar diversas operações cognitivas, mobilizando raciocínio, questionamento e lógica para, de forma sequencial, estabelecer conexões que conduzam à descoberta da resposta esperada. No Spectrum dos estilos de ensino, esse estilo representa a transição do Estilo de Descoberta Guiada (F) para o Estilo de Descoberta Convergente (G), evidenciando uma mudança nas decisões assumidas pelo aluno no plano cognitivo.

Quando o comportamento característico do Estilo de Descoberta Convergente é alcançado, alguns objetivos relacionados ao conteúdo são enfatizados, tais como: descobrir a única resposta correta para uma pergunta ou a única solução adequada para um problema; identificar a sequência de conteúdos que, quando logicamente interligados, conduz à resposta final; e desenvolver um padrão de pensamento estruturado sobre o conteúdo.

No que se refere aos objetivos comportamentais, destacam-se: o envolvimento ativo na busca da resposta correta; a ativação de habilidades de lógica, raciocínio e resolução sequencial de problemas; a construção de uma sequência específica de operações cognitivas capazes de organizar, ainda que temporariamente, a hierarquia de ações necessárias à solução do problema; e a vivência da euforia cognitiva e emocional que frequentemente acompanha a experiência de descoberta.

- **Estilo I – Individual**

O Estilo Individual, também denominado Aprendizagem Integrada Centrada no Aluno ou Programa Individual Projetado pelo Aluno (Estilo I), prioriza a autonomia do estudante, que passa a assumir a maior parte das decisões ao longo do processo de aprendizagem. Nesse

modelo, o papel do professor é mais restrito, concentrando-se na apresentação do tema geral, na proposição de uma questão ou situação-problema e na definição das condições logísticas necessárias para o desenvolvimento da atividade. Após a implementação, o professor atua principalmente como observador e mediador, questionando a consistência do planejamento e da elaboração do programa desenvolvido pelo aluno.

Ao estudante, por sua vez, cabe tomar todas as demais decisões relacionadas ao tema, não apenas para memorizar conteúdos, mas para produzir um programa de ação que responda à questão proposta. Entre essas decisões estão: a formulação de perguntas que investiguem adequadamente o foco específico do trabalho; a definição da sequência e dos procedimentos a serem adotados; a elaboração de soluções ou ações para resolver o problema; e o estabelecimento de critérios de desempenho para a autoavaliação e o *feedback*. Embora a escolha dos caminhos seja livre, o aluno deve seguir critérios específicos, desenvolver soluções e avaliar continuamente o próprio progresso, o que reforça o caráter reflexivo e autorregulado da aprendizagem (Franco, 2012).

No *Spectrum* dos estilos de ensino, esse comportamento caracteriza a transição do Estilo de Descoberta Divergente (H) para o Estilo de Programa Individual Projetado pelo Aluno (I), representando um avanço significativo no deslocamento das decisões do professor para o aluno. Trata-se de um estilo que favorece fortemente a independência intelectual e a responsabilidade do estudante sobre seu próprio processo formativo, ainda que ofereça menos oportunidades de interação social direta, uma vez que o foco está no desenvolvimento individual do programa de aprendizagem.

Quando o Estilo de Programa Individualizado, Projetado pelo Aluno é alcançado, alguns objetivos de conteúdo são enfatizados, tais como: descobrir, criar e organizar ideias de forma autônoma; desenvolver conteúdos que abordem uma questão complexa ao longo de um período prolongado; engajar-se em um processo sistemático de exploração e investigação; e definir, por conta própria, padrões de desempenho e critérios de avaliação.

- **Estilo J - Iniciado pelo Aprendiz**

O Estilo Iniciado pelo Aluno (J) representa o nível mais elevado de autonomia no *Spectrum* dos estilos de ensino, no qual o estudante assume um papel central e protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, é o próprio aluno quem inicia, de forma independente, a experiência de aprendizagem, sendo responsável por escolher o conteúdo,

planejar, executar e avaliar cada etapa do processo. Cabe a ele, ainda, tomar todas as decisões na fase de pré-impacto, incluindo a definição de quais comportamentos de ensino-aprendizagem serão utilizados e a criação dos critérios para a avaliação pós-impacto da experiência.

O papel do professor, por sua vez, é significativamente ressignificado. Desde que possua domínio sobre o conteúdo, o docente deve reconhecer a prontidão do aluno para assumir a maior parte das decisões, oferecendo apoio, orientação e participando do processo conforme as solicitações do próprio estudante. Dessa forma, o professor deixa de ser o centro das decisões pedagógicas e passa a atuar como mediador e facilitador da aprendizagem, respeitando o ritmo, os interesses e as escolhas do aprendiz.

No Spectrum, esse estilo marca a transição do Estilo de Programa Individual Projetado pelo Aluno (I) para o Estilo Iniciado pelo Aluno (J), simbolizando o deslocamento quase total das decisões pedagógicas para o estudante. Essa abordagem promove de maneira intensa o protagonismo discente e amplia sua capacidade de autogestão, proporcionando uma experiência de aprendizagem profundamente personalizada, autônoma e reflexiva (Franco, 2012).

Quando o Estilo de Aprendizagem Iniciado pelo Aluno é alcançado, alguns objetivos de aprendizagem são enfatizados, tais como: optar por iniciar experiências de aprendizagem para descobrir, criar e desenvolver ideias em uma área de sua escolha; decidir pela realização de experiências de aprendizagem multifacetadas; e definir, de forma autônoma, padrões de desempenho e critérios de avaliação.

- **Estilo K – Autoensino**

O Estilo de Autoaprendizagem (K), também denominado Autoensino, representa o nível máximo de autonomia no *Spectrum* dos estilos de ensino. Nesse modelo, o aprendiz individual assume simultaneamente os papéis de professor e aluno, tomando todas as decisões nas etapas de pré-impacto, impacto e pós-impacto. Todas as escolhas, desde a definição do conteúdo, passando pelo planejamento e execução, até a avaliação dos resultados são realizadas pelo próprio estudante, sendo a experiência guiada por seus motivos, interesses e curiosidades. Caso um professor esteja presente, sua atuação restringe-se a oferecer conselhos ou sugestões, sem interferir diretamente no processo de aprendizagem (Franco, 2012).

No *Spectrum*, esse estilo marca a transição do Estilo de Aprendizagem Iniciado pelo Aluno (J) para o Estilo de Autoaprendizagem (K), simbolizando a transferência total das decisões pedagógicas para o indivíduo. Trata-se de um comportamento que, em geral, situa-se fora da realidade tradicional da sala de aula, uma vez que não é iniciado nem imposto por um professor, mas surge de forma autônoma e autoiniciada pelo próprio sujeito. A lógica interna da estrutura do *Spectrum* conduz à constatação de que é possível, do ponto de vista teórico e prático, que uma pessoa assuma integralmente a condução de sua própria aprendizagem.

Esse estilo não se restringe a figuras historicamente reconhecidas pela genialidade ou inovação, mas pode manifestar-se em qualquer indivíduo motivado a compreender profundamente um tema, desenvolver um hobby complexo, investigar um problema específico ou explorar um campo de conhecimento por interesse próprio. Nesse sentido, a autoaprendizagem está associada à ousadia intelectual, à persistência diante de obstáculos e à determinação para construir percursos próprios de formação.

Entretanto, é importante destacar que o Estilo de Autoaprendizagem é axiologicamente neutro, isto é, não carrega em si um valor intrínseco de “bom” ou “ruim”. As experiências de autoaprendizagem podem resultar tanto em produções socialmente relevantes quanto em percursos problemáticos, dependendo das intenções, dos critérios adotados e dos contextos envolvidos. Esse aspecto reforça a ideia de que os estilos do *Spectrum* são desprovidos de valor moral em si mesmos; são as escolhas do sujeito, as idiossincrasias do educador (quando presente) e a seleção do conteúdo que conferem sentido e valor à experiência educativa.

Nos estilos produtivos, observa-se um deslocamento progressivo do centro das decisões pedagógicas, que passam do professor para o aluno, ampliando sua participação no planejamento, na execução e na avaliação das atividades. Nessa perspectiva, ganham destaque processos como a descoberta, a criação e a resolução de problemas, que favorecem a construção de conhecimentos de forma mais ativa e reflexiva. Esses estilos buscam desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimulam a produção de respostas próprias e a exploração de diferentes caminhos de aprendizagem. Assim, o Estilo de Autoaprendizagem consolida-se como a expressão máxima da independência do aprendiz no *Spectrum* dos estilos de ensino, evidenciando a possibilidade de uma aprendizagem plenamente autônoma, autorregulada e orientada por interesses pessoais. A seguir, apresenta-se um quadro com a síntese dos estilos de ensino produtivos,

com o intuito de organizar e tornar mais claras suas principais características e finalidades pedagógicas.

Quadro 3 - Síntese dos estilos de ensino produtivos.

Estilo	Nome	Papel do Professor	Papel do Aluno	Tomada de Decisão	Características Principais	Ênfase Pedagógica
F	Descoberta Dirigida (Guiada)	Planeja o conceito-alvo, organiza a sequência de perguntas e conduz o processo	Responde aos estímulos, conectando informações para descobrir a resposta esperada	Compartilhada, com decisões cognitivas iniciais do aluno	• Descoberta passo a passo; • Perguntas orientadoras; • Resposta única previamente definida	• Pensamento convergente; • Raciocínio lógico e reflexão.
G	Descoberta Convergente	Elabora a pergunta-problema e define o conceito-alvo	Explora possibilidades até encontrar a única solução correta	Predominantemente no aluno (plano cognitivo)	• Tentativa e erro; • Exploração motora e cognitiva; • Resposta única.	• Resolução sistemática de problemas; • Precisão lógica.
H	Descoberta Divergente	Propõe a situação-problema e garante condições de exploração	Produz múltiplas soluções e estratégias	Majoritariamente no aluno	• Diversidade de respostas; • Criatividade; • Flexibilidade cognitiva.	• Pensamento criativo; • Originalidade; • Autonomia intelectual.
I	Individual (Programa Individual Projetado pelo Aluno)	Apresenta o tema geral e atua como mediador	Planeja, executa e avalia seu próprio programa de aprendizagem	Concentrada no aluno	• Aprendizagem autorregulada; • Planejamento individual; • Autoavaliação	• Independência intelectual; • Responsabilidade formativa.
J	Iniciado pelo Aprendiz	Oferece apoio e orientação quando solicitado	Inicia, planeja, executa e avalia a aprendizagem	Quase totalmente no aluno	• Protagonismo discente; • Aprendizagem auto iniciada; • Alta autonomia.	• Autogestão; • Protagonismo; • Personalização.
K	Autoensino (Autoaprendizagem)	Papel inexistente ou apenas consultivo	Assume simultaneamente os papéis de professor e aluno	Totalmente no aprendiz	• Aprendizagem autônoma plena; • Fora do contexto escolar tradicional	• Independência máxima; • Curiosidade; • Autorregulação total.

Fonte: Autora (2026).

Dentre as produções nacionais que dialogam com o *Spectrum* dos estilos de ensino proposto por Mosston e Ashworth, destaca-se a dissertação de Macêdo (2020), que se constitui como uma referência relevante para o presente estudo. Ao longo do trabalho, esse autor não apenas retoma os fundamentos teóricos do espectro, mas também os articula a propostas pedagógicas aplicadas, especialmente no contexto do ensino dos jogos desportivos coletivos. Essa abordagem confere aos estilos de ensino uma dimensão operacional e didática que extrapola a mera descrição conceitual, permitindo compreender como podem ser mobilizados em situações concretas de ensino-aprendizagem.

A escolha por utilizar Macêdo (2020) como referência justifica-se, portanto, pelo fato de sua pesquisa oferecer um diálogo consistente entre teoria e prática, evidenciando possibilidades metodológicas de aplicação dos diferentes estilos, bem como discutindo sua progressão pedagógica, seus usos em contextos variados e sua articulação com metodologias ativas e construtivistas. Além disso, o autor retoma princípios centrais do *Spectrum*, como a não hierarquização entre os estilos e a importância da adequação ao objetivo pedagógico, o que contribui para uma compreensão mais crítica e contextualizada do modelo.

Nesse sentido, embora o presente estudo tenha como foco a adaptação transcultural do IFITS e a fundamentação conceitual dos estilos de ensino, a obra de Macêdo (2020) oferece subsídios teóricos e metodológicos importantes para aprofundar a discussão, especialmente no que se refere às possibilidades de aplicação pedagógica dos estilos no contexto da Educação Física escolar. Assim, suas contribuições são mobilizadas ao longo deste trabalho como suporte para ampliar a análise e enriquecer a interpretação dos estilos de ensino no âmbito da prática docente.

2.3 A avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional docente

A avaliação do desempenho docente tem ocupado lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre a qualidade da educação, sobretudo por sua relação direta com os processos de formação, profissionalização e desenvolvimento da prática pedagógica. Longe de se restringir a um mecanismo de controle administrativo ou de regulação burocrática, a avaliação do professor deve ser compreendida como um processo formativo, reflexivo e orientado para a melhoria do ensino (Scriven, 1991; Hadji, 1994; Fernandes, 2008). Nessa perspectiva, avaliar implica produzir informações sistemáticas e fundamentadas sobre a

prática docente, capazes de subsidiar decisões pedagógicas e favorecer a evolução profissional do professor.

Stufflebeam (1994) destaca que a avaliação tem como função central apoiar a tomada de decisões, fornecendo elementos que permitam julgar a qualidade de ações, programas e práticas educativas. No campo da docência, isso significa analisar não apenas os resultados de aprendizagem, mas também os processos de ensino, as escolhas didáticas, as estratégias de intervenção e as formas de organização do trabalho pedagógico. Desse modo, a avaliação do desempenho docente assume um papel estratégico na regulação da prática e na construção de percursos formativos mais consistentes.

Fernandes (2008) assinala que os sistemas de avaliação docente podem cumprir diferentes finalidades, como seleção, progressão na carreira, certificação e, sobretudo, desenvolvimento profissional. Quando orientada por uma perspectiva formativa, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir um meio para a melhoria da prática pedagógica, favorecendo a reflexão crítica sobre o ensino e a reconstrução dos saberes profissionais. Em consonância com essa ideia, Correia (2011) argumenta que a avaliação do desempenho pode apoiar e valorizar o trabalho docente, desde que esteja articulada a processos de acompanhamento, formação continuada e melhoria das condições de ensino.

O desenvolvimento profissional docente, por sua vez, deve ser compreendido como um processo contínuo, que se estende ao longo de toda a carreira e se constrói a partir da articulação entre experiência, reflexão e formação (Day, 1999; Nóvoa, 2009). Trata-se de um percurso marcado pela análise sistemática da própria prática, pela incorporação de novos referenciais teóricos e metodológicos e pela adaptação às transformações sociais e educacionais. Nessa direção, a avaliação do desempenho não pode ser dissociada do desenvolvimento profissional, uma vez que ambos se retroalimentam: avalia-se para melhorar e melhora-se a partir da compreensão crítica do que se faz.

Na educação física escolar, essa relação assume contornos específicos, em razão da diversidade de conteúdos, metodologias e contextos de intervenção pedagógica. Conforme indicam Gallahue e Donnelly (2008) e Macedo (2020), o ensino da educação física envolve decisões complexas relacionadas à organização das tarefas, à gestão da turma, à progressão das aprendizagens e à promoção da autonomia dos alunos. Avaliar o desempenho docente nesse campo exige, portanto, instrumentos e referenciais capazes de apreender essa complexidade, evitando reduções simplificadoras da prática pedagógica.

Um dos desafios recorrentes na avaliação do professor refere-se à dependência excessiva de processos de autoavaliação. Embora essa estratégia possa favorecer a reflexão individual, estudos indicam limitações importantes, sobretudo no que diz respeito à objetividade, à precisão e à confiabilidade dos julgamentos (Day, 1999; Airasian; Gullikson, 1998; Barber, 1990). Em muitos casos, a autoavaliação tende a ser influenciada por percepções subjetivas, mecanismos de autoproteção ou dificuldades de reconhecimento das próprias fragilidades, o que pode comprometer seu potencial formativo.

Curado (2015), apoiando-se em autores como Holly (1989), Holly e McLoughlin (1989) e Kremer-Hayon (1993), ressalta que a autoavaliação docente é condicionada por fatores pessoais, institucionais e sociopolíticos, como o clima escolar, as políticas educacionais, a etapa da carreira e a forma como o professor percebe sua profissão. Tais elementos podem interferir tanto na motivação quanto na qualidade da análise realizada, reforçando a necessidade de complementar a autoavaliação com processos de avaliação externa e observacional.

A avaliação conduzida por terceiros, como supervisores, formadores ou pesquisadores, contribui para ampliar o grau de objetividade e sistematização da análise da prática docente (Rodrigues; Peralta, 2008). Esse tipo de avaliação possibilita a observação direta do ensino em contexto real, a descrição das ações pedagógicas e a interpretação fundamentada das decisões tomadas pelo professor. Além disso, quando orientada por critérios claros e instrumentos validados, pode oferecer devolutivas consistentes, capazes de impulsionar processos efetivos de desenvolvimento profissional (Ferreira; Oliveira, 2015).

É nesse cenário que se evidencia a importância de instrumentos de observação sistemática, especialmente aqueles fundamentados em modelos teóricos consistentes. No campo da educação física, o espectro dos estilos de ensino, proposto por Mosston e Ashworth (2008), constitui uma referência relevante para a análise do ensino, ao compreender a prática pedagógica como uma cadeia de decisões distribuídas entre professor e alunos. A partir desse referencial, o ensino passa a ser entendido como um processo decisório intencional, com implicações diretas para a aprendizagem e para a formação dos estudantes.

O desenvolvimento do IFITS, por Hasty (1997), representa um avanço nesse campo, ao operacionalizar esse modelo teórico em um instrumento de avaliação observacional. Pesquisas como as de Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001), Curtner-Smith (1998), Parker e Curtner-Smith (2012) e SueSee et al. (2019) indicam que o uso do instrumento permite

identificar, com maior precisão, os estilos de ensino efetivamente utilizados pelos professores em aula, contribuindo tanto para a investigação científica quanto para a formação docente.

Ao possibilitar a análise sistemática da prática, instrumentos como o IFITS fortalecem a articulação entre avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional. Eles não apenas descrevem o que o professor faz, mas oferecem subsídios para a compreensão de suas escolhas pedagógicas, o reconhecimento de padrões de atuação e a reflexão sobre possibilidades de diversificação metodológica. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um evento pontual e passa a integrar um processo contínuo de aprendizagem profissional, coerente com uma concepção de ensino comprometida com a qualidade e com a formação integral dos alunos (Nóvoa, 2009; Fernandes, 2008).

Essa discussão também se articula à compreensão da formação de professores de educação física como um processo contínuo, iniciado na graduação e estendido ao longo da trajetória profissional. Nóvoa (2009) enfatiza que a formação docente deve estar centrada na análise da própria prática, uma vez que o professor se constrói, sobretudo, pela reflexão crítica sobre as decisões que toma em suas aulas.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume papel central no desenvolvimento profissional, não como participação em ações pontuais, mas como um movimento permanente de atualização frente às demandas da escola e da sociedade. Imbernón (2022) destaca que as experiências formativas mais consistentes são aquelas que partem dos problemas reais enfrentados pelos professores no cotidiano. No caso da educação física, isso envolve, entre outros aspectos, a incorporação de novas metodologias de ensino e de estratégias que favoreçam a participação e a inclusão dos alunos.

A conexão entre formação continuada e esta pesquisa estabelece-se, portanto, pela centralidade das evidências na melhoria do ensino. Quando o professor tem acesso a um diagnóstico mais objetivo de sua prática, produzido por meio de um instrumento como o IFITS, ampliam-se as possibilidades de reflexão fundamentada e de mudança pedagógica. Conforme indicam Gauthier et al. (2021), a profissionalização do ensino exige o domínio de um repertório de saberes técnicos que se consolida, sobretudo, no exercício da formação permanente.

Nesse contexto, a reflexão sobre o fazer docente deixa de se limitar ao plano discursivo e passa a apoiar-se em dados empíricos sobre a prática. A adaptação transcultural

de um instrumento de observação externa, como o IFITS, insere-se nessa perspectiva ao oferecer às redes de ensino e aos próprios professores uma ferramenta capaz de diagnosticar, com maior precisão, necessidades reais de desenvolvimento pedagógico. Ao quantificar e qualificar os estilos de ensino utilizados no cotidiano escolar, cria-se um caminho consistente para a análise dos modos de ensinar, o que conduz, diretamente, à discussão sobre a avaliação dos estilos de ensino, tema desenvolvido no tópico seguinte.

2.3.1 Avaliação dos estilos de Ensino

Ao longo do tempo, diversos instrumentos foram desenvolvidos com base no Espectro dos Estilos de Ensino proposto por Mosston (1966). Entre esses instrumentos, destaca-se aquele abordado neste capítulo, denominado *Spectrum Inventory Instrument*. Esse instrumento foi elaborado pelo Dr. Brendan SueSee (2009), em colaboração com a Professora Sara Ashworth e o Dr. Ken Edwards, como parte do projeto de doutorado do primeiro autor. Seu principal objetivo é permitir que docentes e pesquisadores identifiquem quais estilos de ensino do espectro estão sendo empregados nas aulas de Educação Física (Suesee; Edwards, 2009).

Inicialmente, o projeto de doutorado previa a realização de uma análise comparativa entre os estilos de ensino utilizados antes e depois de 1998, no contexto da reforma curricular do Programa de Educação Física e Saúde Sênior, que deu origem ao atual Programa de Educação Física Sênior, equivalente ao ensino médio brasileiro no estado de Queensland, Austrália. A reformulação incluiu a incorporação explícita de abordagens pedagógicas fundamentadas nos estilos de ensino, o que motivou a expectativa de uma utilização mais diversificada desses estilos com a implementação do novo currículo (Suesee; Edwards, 2009).

A proposta original previa a existência de dados documentados sobre a aplicação dos estilos de ensino antes da reforma de 1998. Assim, seria possível realizar um estudo comparativo com os dados coletados posteriormente. Contudo, a ausência de informações sistematizadas sobre os estilos empregados no período anterior inviabilizou essa comparação. Diante disso, o foco da pesquisa foi reformulado, passando a investigar quais estilos de ensino são mais frequentemente utilizados pelos professores de Educação Física Sênior em Queensland (Suesee; Edwards, 2009).

Com a redefinição dos objetivos, tornou-se necessário o desenvolvimento de um instrumento específico que permitisse identificar, de maneira precisa, os estilos de ensino

adotados em sala de aula. Além disso, esse instrumento deveria possibilitar o reconhecimento, por parte dos docentes, dos estilos utilizados, a fim de que pudessem responder com maior precisão (Suesee; Edwards, 2009).

Neste contexto, foi identificado um estudo de natureza comparativa conduzido por Cothran e colaboradores (2005), intitulado *A Cross Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles*. Tal pesquisa empregou uma versão modificada de um instrumento previamente desenvolvido por Cothran, Kulinna, Ward (2000), com o propósito de avaliar tanto o uso quanto as crenças docentes sobre diversão, eficácia e motivação, tendo como base o Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston (1966).

Como se tratava de um estudo transcultural, o instrumento precisou ser traduzido para os idiomas dos países participantes. Para isso, foi utilizado um protocolo de equivalência linguística proposto por Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000), que previa tradução e retradução do instrumento, seguida da avaliação de sua equivalência conceitual por um grupo de cinco especialistas em Educação Física. Para ser considerado válido, o instrumento deveria atingir um mínimo de 80% de concordância entre os avaliadores, o que foi alcançado com sucesso (Cothran *et al.*, 2005).

O questionário incluía um cenário representativo para cada um dos 11 estilos de ensino descritos, acompanhado de uma pergunta sobre a experiência prévia do docente com aquele estilo, além de três questões que investigavam suas percepções quanto a:

- (a) Se considera utilizar tal abordagem no ensino da Educação Física;
- (b) Se acredita que a metodologia em questão torna as aulas mais prazerosas para os alunos;
- (c) Se julga que a abordagem contribui para o aprendizado de habilidades e conceitos;
- (d) Se entende que o estilo é capaz de motivar os alunos (Cothran *et al.*, 2005., p. 195).

A primeira questão, relativa à experiência do professor, foi medida por meio de uma escala Likert de cinco pontos (1 = Nunca, 5 = Sempre). As demais, referentes às crenças, também foram avaliadas por uma escala Likert de cinco pontos, porém com descritores variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" (Cothran *et al.*, 2005; Jaakkola; Watt, 2011). As propriedades psicométricas do questionário foram avaliadas por Kulinna e Cothran (2000), que, ao aplicá-lo em 212 professores de Educação Física nos Estados Unidos, constataram sua validade e confiabilidade.

Apesar de inicialmente considerado adequado, após uma análise mais aprofundada, verificou-se que o instrumento utilizado por Cothran *et al.*, (2005) não atendia plenamente aos objetivos da pesquisa conduzida por SueSee (2012). As descrições dos cenários não refletiam de forma fidedigna os estilos delineados por Mosston e Ashworth (2008), e o foco do questionário voltado à percepção de diversão, eficácia e motivação não era compatível com o objetivo do novo estudo, que buscava medir a frequência de uso de cada estilo pelos professores.

Diante disso, SueSee (2012), com o apoio da Prof. Sara Ashworth e do Dr. Ken Edwards, realizou adaptações no instrumento. Foram desenvolvidos novos descritores de cenários que representassem, com maior precisão, os estilos de ensino propostos no Espectro. Desde sua criação e aplicação, o instrumento passou por melhorias contínuas, culminando na versão mais recente, publicada em 2007, intitulada *Description of Landmark Teaching Styles: A Spectrum Inventory*. Esta versão tem sido amplamente utilizada como ferramenta de autoavaliação pelos docentes de Educação Física (Suesee; Edwards, 2009).

2.3.2 Instrumentos de avaliação dos estilos de ensino

Este estudo utiliza uma versão adaptada do (IFITS), ajustada para o contexto educacional brasileiro por meio de um processo de adaptação transcultural. A ferramenta foi aplicada em aulas de Educação Física escolar com base em observações sistemáticas realizadas a cada 30 segundos por um avaliador externo, que não desempenha o papel de professor. Fundamentado no Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008), o instrumento permite identificar com precisão o estilo de ensino predominante em cada segmento analisado. O diferencial metodológico desta pesquisa está na validação do instrumento adaptado a uma nova realidade cultural e linguística, buscando garantir sua pertinência e aplicabilidade no cotidiano da escola brasileira.

Para explicitar as diferenças entre a proposta metodológica desta pesquisa e os estudos que utilizaram o IFITS em sua versão original, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo (quadro X), no qual se evidenciam os distintos objetivos, contextos de aplicação e preocupações metodológicas envolvidas.

Quadro 4 - Comparativo dos estudos

Aspectos analisados	Presente estudo	Estudos internacionais com IFITS
Finalidade do instrumento	Validação e adaptação de uma versão adaptada do IFITS ao contexto brasileiro, com foco na identificação dos estilos de ensino na Educação Física escolar	Aplicação do IFITS em sua versão original para mapear estilos de ensino em diferentes contextos
Adaptação cultural e linguística	Realiza processo de adaptação transcultural para garantir adequação ao contexto educacional brasileiro	Não há preocupação com adaptação cultural ou linguística do instrumento
Tipo de aplicação	Observação sistemática de aulas de Educação Física escolar, com registros a cada 20 segundos por avaliador externo	Observação de aulas ou sessões de ensino em diferentes contextos (escola, formação inicial, esporte)
Foco da análise	Identificação precisa do estilo de ensino predominante em cada segmento observado e validação do instrumento adaptado	Mapeamento da frequência de estilos reprodutivos e produtivos ou análise da prática docente
Exemplos de estudos	Presente pesquisa	Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001); Parker e Curtner-Smith (2012); SueSee (2012); Hewitt (2015)
Contexto investigado	Educação Física escolar no Brasil	Educação Física escolar, formação inicial de professores e treinamento esportivo em outros países
Diferencial metodológico	Ênfase na validação do instrumento em nova realidade cultural e linguística	Ênfase na aplicação do instrumento para análise da prática, sem foco em validação transcultural
Contribuição principal	Ampliação do potencial do IFITS como recurso técnico e formativo no contexto brasileiro	Produção de dados sobre o uso dos estilos de ensino em diferentes cenários educacionais e esportivos

Fonte: Autora (2026).

Ao contrário deste estudo, diversas investigações internacionais utilizaram o IFITS em sua versão original, com finalidades distintas e sem preocupação com a adaptação cultural da ferramenta. Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001), por exemplo, empregaram o IFITS para analisar 64 aulas, priorizando a identificação do estilo mais produtivo presente em cada trecho observado. A proposta era mapear a frequência de estilos reprodutivos e produtivos, sem qualquer ajuste ao contexto específico dos participantes.

No mesmo sentido, Parker e Curtner-Smith (2012) utilizaram o IFITS para avaliar a prática pedagógica de professores em formação inicial, comparando as metodologias aprendidas durante a formação com aquelas efetivamente utilizadas em aula. Embora tenham trazido contribuições relevantes para o campo formativo, não houve intenção de adaptar ou validar o instrumento para outro contexto.

Por sua vez, SueSee (2012) incorporou uma abordagem mista, combinando o IFITS com questionários aplicados a estudantes, o que permitiu confrontar a prática observada com a percepção discente. A pesquisa destacou a importância da triangulação de dados e da avaliação externa para uma compreensão mais acurada do processo de ensino.

Em um contexto distinto, Hewitt (2015) aplicou o IFITS para investigar os estilos de ensino adotados por treinadores de tênis na Austrália, fora do ambiente escolar. A análise revelou predominância do estilo comando, sugerindo uma rigidez metodológica presente no ensino esportivo competitivo, sem foco na adaptação do instrumento às particularidades dessa prática.

Em síntese, enquanto os estudos internacionais priorizaram a aplicação prática do IFITS em diferentes contextos educacionais, a presente pesquisa distingue-se por buscar sua validação no cenário brasileiro, respeitando especificidades linguísticas, pedagógicas e culturais. Tal direcionamento não apenas amplia o potencial do instrumento como recurso técnico e formativo para a análise das práticas docentes em Educação Física escolar, mas também fortalece sua legitimidade científica em uma nova realidade educacional.

Essa preocupação com a validade e a aplicabilidade do instrumento dialoga diretamente com o avanço das investigações sobre estilos de ensino na área. A análise dos estilos de ensino na Educação Física escolar tem se consolidado como eixo central das pesquisas contemporâneas, especialmente diante das demandas por práticas pedagógicas mais democráticas, participativas e orientadas à aprendizagem significativa dos estudantes. Nesse

contexto, compreender como os professores estruturam suas aulas, quais decisões pedagógicas assumem e que metodologias mobilizam torna-se fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino.

É nesse cenário que o referencial do Espectro dos Estilos de Ensino, proposto por Muska Mosston (1966) e posteriormente sistematizado em parceria com Sara Ashworth (2008), assume relevância teórica e metodológica. O modelo oferece uma matriz conceitual consistente para a análise das interações pedagógicas, organizando os estilos em um contínuo que se estende do comando ao autoensino, a partir das decisões tomadas antes, durante e após a aula. Dessa forma, a utilização e validação do IFITS no contexto brasileiro não apenas se fundamentam nesse arcabouço teórico, mas também contribuem para aprofundar as discussões sobre a prática docente e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física escolar.

No interior dessa perspectiva teórica, o instrumento IFITS (Identifying Teaching Styles), desenvolvido por Hasty (1997), representa um avanço metodológico relevante ao possibilitar a identificação sistemática dos estilos de ensino efetivamente utilizados na prática docente. O protocolo fundamenta-se na observação direta de aulas segmentadas em intervalos regulares, permitindo mapear com precisão quais estilos são mobilizados ao longo da intervenção pedagógica.

A literatura internacional evidencia o uso recorrente do IFITS em diferentes contextos educacionais. Estudos conduzidos por Curtner-Smith (1998; Curtner-Smith; Hasty; Kerr, 2001) demonstraram a predominância de estilos reprodutivos nas aulas de Educação Física. De forma semelhante, investigações posteriores realizadas por Curtner-Smith (2015) e por Hewitt (2015) reforçaram a tendência de maior incidência dos estilos do espectro reprodutivo, evidenciando desafios na implementação de práticas centradas na produção e na autonomia discente.

Uma contribuição metodológica relevante foi apresentada por SueSee (2012), ao propor a triangulação entre a observação dos estilos de ensino e a percepção de professores e estudantes acerca da prática pedagógica. O estudo identificou discrepâncias significativas entre os estilos observados e aqueles percebidos pelos participantes, ressaltando a importância de instrumentos externos e observacionais para complementar dados oriundos de autorrelato.

No contexto brasileiro, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2023), que realizou a tradução e adaptação transcultural do questionário de autoavaliação dos estilos de ensino originalmente elaborado por SueSee, Ashworth e Edwards (2009). O instrumento foi aplicado a professores de Educação Física da educação básica, utilizando escala Likert de cinco pontos, permitindo identificar a frequência com que os docentes relataram utilizar cada estilo do Espectro de Mosston e Ashworth. Os resultados forneceram um panorama relevante sobre a percepção docente quanto à própria prática.

A partir dessas contribuições, a presente pesquisa propõe realizar a tradução e adaptação transcultural do IFITS (Hasty, 1997) e aplicá-lo, em caráter piloto, em aulas de Educação Física escolar de um município do Sul de Minas. Diferentemente do estudo de Oliveira (2023), que se fundamentou em dados de autorrelato, esta investigação adotará a observação sistemática como estratégia central de coleta de dados, tomando os resultados do referido estudo como base comparativa.

Essa abordagem permitirá analisar a prevalência dos estilos de ensino observados e confrontá-los com dados previamente reportados na literatura, considerando variáveis como tempo de atuação profissional, nível de formação acadêmica e contexto escolar. Ao sistematizar esses resultados, pretende-se contribuir para o aprimoramento da formação continuada e para o desenvolvimento do ensino da Educação Física na região investigada.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar os Estilos de Ensino adotados por professores de Educação Física escolar, em um município do Sul de Minas, por meio da aplicação piloto de um instrumento de avaliação por terceiros traduzido e adaptado transculturalmente.

3.2 Objetivos específicos

- Traduzir e adaptar transculturalmente o instrumento de avaliação dos estilos de ensino em aulas de EF escolar (IFITS);
- Aplicar o instrumento em um grupo piloto de professores de Educação Física escolar;
- Analisar a prevalência dos estilos de ensino adotados por esses professores, considerando o tempo de atuação profissional, os níveis de formação acadêmica e o contexto escolar;
- Sistematizar as conclusões e propor recomendações para cursos de formação continuada e implicações práticas, visando o desenvolvimento do ensino da Educação Física escolar na região estudada.

4 MÉTODO DE PESQUISA

4.1 Caracterização da pesquisa

Antes da descrição dos procedimentos metodológicos, é importante explicitar o posicionamento que orientou as decisões desta investigação. O presente estudo adotou uma perspectiva analítica voltada à descrição e à mensuração dos estilos de ensino utilizados por professores de Educação Física em seu contexto real de atuação. Para isso, optou-se por uma abordagem quantitativa de caráter descritivo, uma vez que o objetivo central consistiu em identificar a frequência e a prevalência dos diferentes estilos de ensino observados em aula, por meio de um protocolo sistemático de registro.

A abordagem quantitativa caracteriza-se pela utilização de procedimentos que permitem a mensuração de fenômenos, a organização de dados em forma numérica e sua análise por meio de técnicas estatísticas. Esse tipo de investigação busca maior objetividade, precisão e possibilidade de generalização dos resultados, ao identificar padrões, regularidades e possíveis relações entre variáveis. No contexto deste estudo, a escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de quantificar os estilos de ensino, permitindo não apenas sua identificação, mas também a análise de sua distribuição, frequência e predominância nas aulas observadas. Dessa forma, a quantificação contribui para uma compreensão mais sistemática e comparável das práticas pedagógicas, reduzindo a subjetividade inerente à observação direta e fortalecendo a consistência analítica dos dados.

Essa opção metodológica se materializou na utilização do instrumento IFITS, que permite classificar e quantificar os estilos de ensino a partir da observação direta das aulas, segmentadas em intervalos regulares de tempo. A aplicação desse protocolo sistemático possibilitou a produção de dados organizados em termos de ocorrências, proporções e distribuição dos estilos de ensino, em consonância com os objetivos da pesquisa. Além disso, o uso de um instrumento estruturado contribui para a confiabilidade dos resultados, uma vez que padroniza os critérios de registro e análise das ações docentes.

A investigação caracteriza-se como descritiva, uma vez que teve como objetivo identificar, registrar e analisar os estilos de ensino adotados por professores de Educação Física em seu contexto real de atuação. Conforme Gil (2002), a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinado fenômeno ou população, sem a intenção de

manipulá-lo, o que se alinha à proposta deste estudo, centrada na observação sistemática das práticas pedagógicas.

No que se refere aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, pois os dados foram coletados diretamente no ambiente escolar, onde o fenômeno ocorreu. Diferentemente de um levantamento baseado exclusivamente em questionários ou dados secundários, o estudo envolveu observação direta das aulas, permitindo o registro sistemático das decisões pedagógicas dos professores em situação real de ensino. Esse delineamento fortalece a consistência dos resultados ao aproximar a análise da prática concreta desenvolvida no cotidiano escolar. Complementarmente, os resultados foram interpretados à luz de variáveis como tempo de atuação profissional, nível de formação acadêmica e contexto escolar, buscando ampliar a compreensão dos fatores associados à adoção dos diferentes estilos de ensino.

Além disso, a investigação possui natureza aplicada, pois pretende produzir conhecimento com implicações práticas para o contexto da Educação Básica. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos direcionados à resolução de problemas específicos. Nesse sentido, ao analisar a prevalência dos estilos de ensino e sua relação com variáveis como formação acadêmica e tempo de atuação profissional, o estudo contribui para a reflexão sobre estratégias pedagógicas e para o aprimoramento da prática docente na Educação Física escolar.

4.2 Tradução e adaptação transcultural do instrumento de avaliação dos estilos de ensino

Para a identificação e análise dos estilos de ensino adotados, utilizou-se o instrumento IFITS (*Identifying Forms of Instructional Teaching Styles*), originalmente desenvolvido por Hasty (1997), com base no Espectro de Estilos de Ensino de Muska Mosston e Sara Ashworth. Trata-se de um protocolo estruturado de observação que possibilita a identificação e a classificação dos estilos de ensino a partir do registro sistemático das decisões pedagógicas adotadas pelo professor em situação real de aula.

Para fins de contextualização e melhor compreensão da organização do instrumento, apresenta-se, a seguir, um recorte ilustrativo da versão original do IFITS. A figura 8, possui caráter exemplificativo e tem como objetivo evidenciar a estrutura do instrumento antes do processo de tradução e adaptação transcultural realizado nesta pesquisa.

Figura 8 - Instrumento original do IFITS

IFITS (IDENTIFYING TEACHING STYLES) THIRD-PARTY EVALUATION INSTRUMENT FOR TEACHERS ON THEIR TEACHING STYLES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES.

IFITS (Identifying Teaching Styles) Third-party evaluation instrument for assessing teachers' teaching styles in school physical education classes. Name of evaluator:

.....

Name of the evaluated teacher:

School:

Instructions: Circle, or insert, the correct answer to the statements below.

1. GENDER: Male / Female / Other

2. SCHOOL LOCATION: Urban Area / Rural Area

3. LENGTH OF TIME THE TEACHER HAS WORKED IN BASIC EDUCATION SINCE GRADUATION (ENTER THE NUMBER OF YEARS): Years

4. INDICATE ONLY ONE LEVEL OF EDUCATION IN WHICH THE TEACHER IS WORKING THIS SCHOOL YEAR:

- Early Childhood Education
- Elementary School II – Initial Years
- Elementary School II – Final Years
- High School

Structure of IFITS Teaching Styles:

Reproductive Styles (A-E):

A: Command

B: Practice

C: Reciprocal

D: Self-Check

E: Inclusion

Productive Styles (F-H):

F: Guided Discovery

G: Divergent

H: Going Beyond

Management:

Includes activities not directly related to instruction, such as organization and behavior management. (M)

Instructions for using IFITS

1. Observation Method:

O Classes are observed and recorded on video. Analysis is carried out in two steps:

- 10 seconds of observation: The coder observes and determines the teaching style in use.
- 10 seconds of recording: The identified style is recorded. Totaling 20 seconds.

Priority in Notations:

The less didactic (more student-centered) style is preferred. This approach is based on literature suggesting that productive styles are used less frequently.

Space for notes of relevant observations.

ESTILO DE	ENSINO EM INTERVALOS											
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
Total												

REFERENCIAS

Curtner-Smith, Matthew D. et al. Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. **European Physical Education Review**, v. 7, n. 2, p. 177-190, 2001.

Hewitt, Mitchell Charles. **Teaching styles of Australian tennis coaches: An exploration of practices and insights using Mosston and Ashworth's Spectrum of Teaching Styles**. 2015. Tese de Doutorado. University of Southern Queensland.

Suesse, 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.

Fonte: Adaptado de Hasty (1997).

O IFITS é concebido para permitir a avaliação por observadores externos, o que garante maior objetividade na identificação dos estilos praticados em situações reais de ensino. O instrumento registra de forma sistemática os comportamentos e as decisões pedagógicas dos professores, possibilitando a categorização das práticas a partir da observação estruturada das aulas. Sua aplicação pode envolver o uso de gravações em vídeo, recurso que minimiza interferências no ambiente escolar e permite análise detalhada posterior.

Considerando a necessidade de utilização do instrumento em contexto cultural distinto daquele em que foi originalmente desenvolvido, foi realizado um processo rigoroso de adaptação transcultural, uma vez que a mera tradução não seria suficiente para contemplar variações linguísticas e culturais entre os contextos (Beaton *et al.*, 2000; Guillemin *et al.*, 1993).

A adaptação transcultural do instrumento foi conduzida com base na proposta metodológica de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), estruturada em seis etapas. Inicialmente, realizou-se a tradução do instrumento do idioma de origem para o português por tradutores independentes. Em seguida, procedeu-se à síntese das versões traduzidas, buscando consolidar uma versão consensual. A terceira etapa consistiu na avaliação da síntese por especialistas da área, com o objetivo de analisar a adequação conceitual e terminológica dos itens. Posteriormente, o instrumento foi submetido à apreciação do público-alvo, visando verificar a clareza, a compreensão e a pertinência dos termos utilizados.

Embora a estratégia metodológica preveja a realização da etapa de tradução reversa (*back-translation*) como procedimento destinado a verificar a fidelidade da versão traduzida em relação ao instrumento original, essa etapa não pôde ser executada nesta investigação. Apesar das tentativas realizadas, não foi possível contar com um profissional nativo da língua inglesa com experiência na área para conduzir esse procedimento, condição recomendada pela literatura especializada. Essa limitação é reconhecida como um aspecto metodológico do estudo e deve ser considerada na interpretação dos resultados, especialmente por se tratar de uma aplicação em caráter piloto do instrumento.

Ressalta-se, contudo, que foram adotadas outras estratégias de controle de qualidade no processo de adaptação, como a tradução por tradutores independentes, a síntese das versões, a avaliação por especialistas e a apreciação pelo público-alvo, o que contribuiu para assegurar a clareza, a adequação terminológica e a funcionalidade do instrumento no contexto investigado. Por fim, realizou-se o estudo piloto, etapa prevista no modelo de adaptação

transcultural, com o objetivo de testar os procedimentos de aplicação do instrumento e verificar sua funcionalidade no contexto investigado, permitindo ajustes operacionais e maior consistência ao delineamento da pesquisa antes de sua aplicação definitiva.

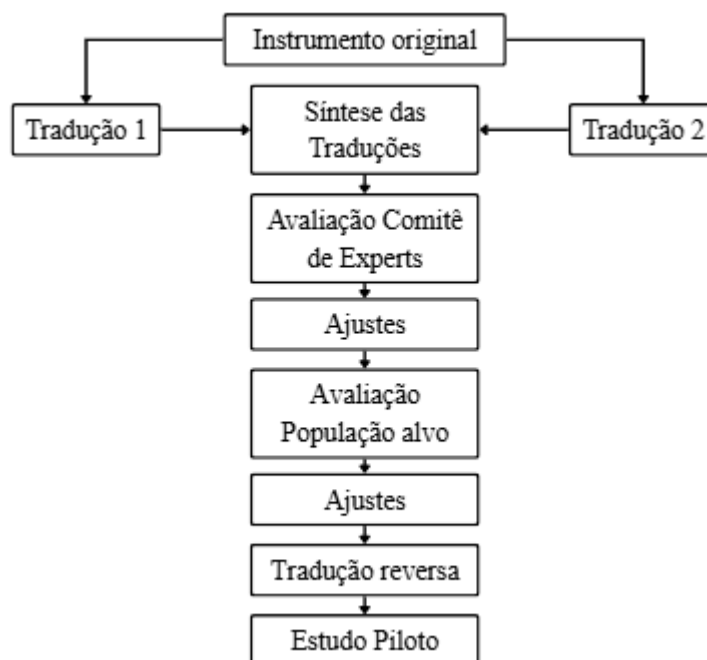
Além disso, outra limitação diz respeito ao próprio delineamento do estudo, de natureza descritiva e com aplicação em grupo piloto, o que não permite generalizações amplas dos resultados para outros contextos ou populações. Assim, os achados devem ser interpretados como indicativos e exploratórios, no sentido de testar o instrumento e descrever tendências observadas no contexto específico investigado, podendo subsidiar investigações futuras com amostras mais amplas e delineamentos mais robustos.

Por meio do IFITS, os estilos de ensino observados foram organizados em dois grandes grupos, conforme a classificação proposta por Muska Mosston e Sara Ashworth: os Estilos Reprodutivos, que abrangem os tipos comando, prática, recíproco, autocontrole e inclusão; e os Estilos Produtivos, que envolvem descoberta guiada, divergente, ir além e gerenciamento. Essa categorização orientou a organização das observações e a sistematização dos registros durante a aplicação do instrumento.

Toda a condução da pesquisa respeitou rigorosamente os preceitos éticos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, sob o parecer nº 7.529.431. O processo iniciou-se com a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação, seguida da coleta dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Autorização de Uso de Imagem e Áudio dos professores participantes.

No que se refere ao estudo piloto, essa etapa possibilitou testar a aplicabilidade do instrumento no contexto da Educação Física escolar, verificar a viabilidade das estratégias de registro adotadas e ajustar os procedimentos operacionais da coleta de dados. Os resultados obtidos nessa fase permitiram confirmar a funcionalidade do instrumento e a adequação da categorização dos estilos de ensino para o contexto investigado. O processo de tradução e adaptação transcultural encontra-se sistematizado no diagrama apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Diagrama do processo de Tradução e Adaptação Transcultural



Fonte: Adaptado de Borsa; Damásio, Bandeira (2012).

4.3 Tradução do instrumento para o novo idioma

A adaptação de instrumentos de pesquisa para contextos culturais e linguísticos distintos é um processo que exige elevado rigor metodológico, especialmente durante a etapa de tradução do idioma de origem para o idioma em que o instrumento será utilizado. Essa fase é particularmente sensível, pois vai além da simples conversão linguística, exigindo a manutenção da equivalência conceitual, semântica e funcional entre as versões, de modo a garantir a validade do conteúdo no novo contexto de aplicação.

A literatura especializada destaca que a tradução literal dos itens deve ser evitada, uma vez que esse procedimento pode resultar em sentenças gramaticalmente inadequadas ou em construções sem sentido no novo idioma, comprometendo a compreensão e a validade do instrumento (Hambleton, 1994, 2005). Assim, é essencial que o processo de tradução considere, de maneira equilibrada, aspectos linguísticos, culturais, contextuais e científicos relacionados ao construto avaliado (Tanzer, 2005).

Com base em diretrizes amplamente reconhecidas na área (Guillemin et al., 1993; Beaton *et al.*, 2000; Hambleton, 2004; Gjersing, Caplehorn & Clausen, 2010; Borsa, Damásio & Bandeira, 2012), recomenda-se a utilização de tradutores bilíngues independentes, que

possuam conhecimento aprofundado dos idiomas envolvidos, além de familiaridade com o conteúdo temático do instrumento. Essa estratégia visa assegurar que as nuances do idioma-alvo sejam respeitadas e que a adaptação cultural se realize de forma eficaz, garantindo a aplicabilidade e a validade do instrumento no novo contexto.

Neste estudo, a tradução do instrumento foi conduzida por duas pesquisadoras brasileiras, ambas doutoras, nativas em língua portuguesa e com elevado domínio da língua inglesa. As tradutoras possuem experiência prévia com traduções no meio acadêmico, além de já terem participado de projetos de pesquisa semelhantes. Embora conheçam o orientador e estejam familiarizadas com os objetivos gerais do estudo, foi fornecido a elas um panorama detalhado do projeto, a fim de alinhá-las às especificidades desta proposta e assegurar uma compreensão aprofundada do contexto de aplicação.

A primeira tradutora é mestre e doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Sua atuação concentra-se em áreas como Linguística Sistêmico-Funcional, Estudos da Tradução, Comparação de Línguas, Modelagem Linguística e Linguística Aplicada às Ciências da Saúde.

A segunda tradutora é doutora em Psicologia (com ênfase em Neurociências e Comportamento) pela Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Fonoaudiologia (Distúrbios da Comunicação Humana) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Possui ainda mestrado em Estudos Interdisciplinares pela *Johns Hopkins University*, com formação consolidada em linguística aplicada, neurociências e tradução. Sua trajetória contempla experiências significativas como tradutora e revisora científica, com atuação destacada em contextos bilíngues e interdisciplinares.

A combinação das formações acadêmicas, das duas versões traduzidas e das expertises complementares das profissionais envolvidas contribuiu de forma decisiva para a elaboração de uma versão única da tradução, que, ao final das etapas de tradução e adaptação transcultural, deve se mostrar fiel ao conteúdo original e adequada às especificidades culturais e linguísticas do público-alvo. Ambas as versões traduzidas utilizadas nesse processo se encontram disponíveis nos anexos desta pesquisa, garantindo a transparência metodológica e possibilitando a verificação dos procedimentos adotados na construção da versão final do instrumento.

4.4 Síntese das Versões Traduzidas

Após a conclusão do processo de tradução do instrumento IFITS , os pesquisadores realizaram uma análise comparativa minuciosa com o objetivo de produzir uma versão-síntese clara, tecnicamente precisa e adequada ao contexto da pesquisa. Essa análise considerou discrepâncias semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais entre as duas versões. A pesquisadora e seu orientador reuniram-se para discutir, item por item, as diferenças observadas, organizadas em uma tabela comparativa. A avaliação teve como foco aspectos como linguagem, estrutura e vocabulário, conforme critérios descritos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), os quais orientam a adaptação transcultural de instrumentos.

A versão da Tradutora 1 (anexo F) apresentou linguagem mais técnica e descritiva, com vocabulário que reforça o papel ativo do professor. Além disso, sugeriu campos específicos para observações e anotações contínuas em cada categoria, o que favorece a aplicação prática em contextos de observação de aula. Por sua vez, a versão da Tradutora 2 (anexo G) destacou-se pela objetividade e organização funcional, com seções claramente definidas para observações finais e descrição geral da aula, o que facilita o registro e a síntese das informações. A seguir, são apresentados os principais pontos da comparação entre as versões:

- **Título e Fonte:** O Documento (anexo f) apresenta título mais detalhado e menciona a fonte original (Hasty, 1997; Ashworth), enquanto o Documento (anexo g) utiliza um título mais direto, sem referências.
- **Estrutura Geral:** Ambas seguem as onze categorias do instrumento original, mas somente o Documento 1 dispõe de espaço para observações por categoria.
- **Idioma e Redação:** O Documento 1 adota uma linguagem técnica (“movimento de ensino inicia com o professor”) , em contraste com a redação mais direta do Documento 2 (“movimento do ensino inicia-se com o professor”).
- **Vocabulário e Termos-Chave:** Há variações sutis nos verbos utilizados, como “faz” e “escolhe” no Documento 1, e “propõe” e “determina” no Documento 2, o que altera levemente o foco das instruções. Reduz a diretividade.
- **Estilo 2 – Tomada de decisão:** O Documento 1 usa “O professor faz uma pergunta...”, enquanto o Documento 2 apresenta “O professor propõe uma questão...”.

- **Estilo 5 – Parâmetros do aluno:** No Documento 1, “O aluno escolhe os parâmetros...”; no Documento 2, “O aluno determina os parâmetros...”.
- **Notas do Observador:** Apenas o Documento 1 possui linhas pontilhadas para observações ao longo do instrumento.
- **Campos Gerais da Aula:** Ambos os documentos apresentam campos semelhantes (professor, observador, local, número de alunos, etc.).
- **Descrição Geral da Aula:** O Documento 1 contempla esse aspecto de forma implícita, enquanto o Documento 2 dispõe de campo específico.
- **Observações Finais:** O Documento 1 oferece espaços distribuídos ao longo das categorias; o Documento 2 centraliza essas observações ao final.

Com base nessa análise, foram realizados ajustes que integraram os pontos fortes de ambas as versões, resultando em uma versão-síntese que equilibra rigor técnico e funcionalidade prática. O quadro comparativo completo entre as versões encontra-se em apêndice (A) a este trabalho, servindo como base documental para justificar as escolhas feitas no processo de adaptação do instrumento.

4.5 Avaliação da Síntese por *Experts*

A análise do instrumento IFITS, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, contou com a contribuição de dois especialistas da área de Educação Física e ensino.

O Especialista 1, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), licenciado e bacharel em Educação Física, com especialização em Educação Física Escolar, possui trajetória acadêmica e profissional concentrada no desenvolvimento motor, a Educação Física escolar e os estilos de ensino. Atualmente, atua como professor na rede básica de educação de um município da região de Curvelo, Minas Gerais, contribuindo para a formação integral de crianças e adolescentes. Em seu parecer, destacou a pertinência do instrumento para fins de pesquisa e sua adequação teórica ao referencial de Muska Mosston e Sara Ashworth. Contudo, recomendou ajustes importantes na estrutura e na linguagem do material, a fim de aprimorar sua clareza, aplicabilidade e aderência ética.

Entre suas considerações, salientou a necessidade de ajustes nas instruções iniciais de uso, sugerindo que fosse explicitado que os dados preenchidos se referem ao professor

observado em uma aula específica, e não ao longo de todo o ano letivo. Além disso, considerou essencial tornar mais visível a organização dos estilos de ensino, incluindo maior clareza quanto à opção da letra “M”, cuja presença requer justificativa ou revisão, considerando sua ausência no espectro tradicional. No que diz respeito à organização geral, apontou que os espaços destinados a anotações são úteis e favorecem registros detalhados, reforçando a dimensão qualitativa do instrumento. Ressaltou ainda que as instruções de preenchimento necessitam maior precisão redacional, mesmo presumindo conhecimento prévio do avaliador sobre os estilos de ensino. Tal parecer é encontrado no apêndice (B) a este trabalho.

O Especialista 2 é licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Metodologias de Ensino em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Educação Física Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede (ProEF), com polo na UFG. Atuou como membro do grupo de estudos e pesquisas em Pedagogia do Esporte – EsporteLab UFG. Sua experiência profissional inclui atuação como professor de xadrez escolar, servidor público da educação no município de Senador Canedo (GO) e docente substituto na Universidade Estadual de Goiás – campus ESEFFEGO, ministrando as disciplinas Basquetebol, Futsal e Atletismo.

Em seu parecer, reconheceu a coerência estrutural do instrumento com os objetivos da pesquisa e seu potencial para captar os estilos de ensino predominantes nas práticas docentes. No entanto, sugeriu modificações pontuais para otimizar a clareza e a funcionalidade do instrumento. Entre elas, recomendou a remoção da letra “M” no campo “Estilos de Ensino”, por não corresponder a nenhum estilo do espectro tradicional, e propôs que a organização dos códigos (letras e números) fosse estruturada em quadro único, em vez de múltiplas linhas em folhas distintas, facilitando a marcação durante a observação.

Outro ponto relevante mencionado foi a ampliação dos campos destinados à descrição geral da aula e às considerações finais, com subdivisões que possibilitem o registro de elementos como quantidade de alunos, uso de materiais, presença de alunos auxiliares, tempo de espera e especificidades do conteúdo (por exemplo, esportes, dança e lutas).

Do ponto de vista terminológico e ético, o especialista recomendou substituições como “professor observado” em vez de “professor avaliado”, além do uso de códigos alfanuméricos para identificação dos participantes, visando assegurar a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa. Destacou também que o termo “estilos menos didáticos” deve ser evitado, uma vez

que, conforme a proposição de Mosston, todos os estilos mantêm intencionalidade e estrutura didática, ainda que com diferentes graus de tomada de decisão por parte do aluno.

Por fim, alertou para a complexidade da observação em pesquisas que envolvem estilos de ensino, enfatizando que a identificação precisa exige sólida formação teórica do pesquisador. Chamou a atenção para situações em que o professor transita entre diferentes estilos ao longo da mesma aula, especialmente em práticas corporais com múltiplas demandas, destacando a importância do domínio dos axiomas do espectro e da familiaridade com modelos de fichas desenvolvidos por Mosston e por Krug (2009), a fim de assegurar maior rigor e contextualização na análise. Parecer encontrado em apêndice (C).

Em conjunto, os pareceres aprovam o uso do instrumento adaptado, reconhecendo sua relevância científica e aplicabilidade na Educação Física escolar, ao mesmo tempo em que reforçam a necessidade de ajustes estruturais, terminológicos e instrucionais para fortalecer sua clareza, precisão metodológica e adequação ética.

Diante das recomendações apresentadas pelos especialistas, procedeu-se à revisão do instrumento adaptado, incorporando os ajustes considerados pertinentes do ponto de vista estrutural, terminológico e instrucional. Com o objetivo de tornar esse processo transparente e sistemático, apresenta-se, a seguir, uma figura ilustrativa que evidencia as modificações realizadas no IFITS, indicando de forma explícita os trechos ajustados e sua localização no instrumento (figura 10). Essa representação visual permite compreender como as contribuições dos pareceristas foram operacionalizadas na versão final utilizada no estudo piloto, reforçando o rigor metodológico adotado no processo de adaptação.

Figura 10 - Alterações no instrumento instrumento

IFITS (IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO): INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO POR TERCEIROS DE PROFESSORES QUANTO A SEUS ESTILOS DE ENSINO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nome do(a) avaliador(a):
.....

Nome do(a) professor(a) avaliado(a):
.....

Escola:.....

OBS: As informações a serem preenchidas nessa seção, referem-se ao professor avaliado.

M: Gestão (Inclui atividades não diretamente relacionadas à instruções sobre os estilos de ensino, e sim instruções tais como organização e gerenciamento de comportamentos, conflitos e materiais). Mesmo não sendo um “estilo de ensino” no sentido tradicional, o Estilo M é incluído no IFITS porque ocupa uma parte significativa do tempo das aulas e, por isso, precisa ser registrado e analisado.

Fonte: Autora (2026).

4.6 Avaliação pelo Público-Alvo

Após o instrumento ter passado pela análise dos especialistas em estilos de ensino, foi submetido à avaliação de professores de Educação Física escolar, considerados público-alvo da pesquisa. Três docentes, formados em Educação Física e com título de mestre, receberam o instrumento por *e-mail* e *WhatsApp* e encaminharam seus pareceres por meio eletrônico, apresentando sugestões detalhadas para o aprimoramento do IFITS.

O Professor 1 destacou a importância de contemplar duas modalidades de coleta de dados: a observação direta em aula, com registro imediato, e a análise posterior a partir de gravações de áudio e vídeo. Enfatizou ainda que, quando mais de um estilo de ensino fosse identificado, o avaliador deveria priorizar aquele mais centrado no aluno, especialmente nos casos em que houvesse transição entre estilos, recomendando também ajustes na redação das instruções para torná-las mais objetivas e operacionais.

O Professor 2 sugeriu a inclusão de campos destinados ao registro de informações sobre a turma, como a presença de alunos com deficiências, transtornos ou laudos que demandassem adaptações pedagógicas. Indicou, ainda, a necessidade de inserir uma explicação breve sobre os estilos de ensino no próprio instrumento, bem como campos para

detalhamento da formação acadêmica do professor observado e de sua participação em cursos ou formações complementares.

O Professor 3 recomendou a especificação do objetivo da aula, do conteúdo programático desenvolvido e da unidade correspondente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de informações relacionadas à turma, como quantidade de alunos por sexo, materiais disponíveis e condições de infraestrutura do espaço. Sugeriu também que a seção de considerações finais apresentasse uma síntese do estilo de ensino predominante, da diversidade de estilos observados e da coerência entre as escolhas metodológicas e os objetivos da aula.

Após o recebimento das três análises, realizou-se reunião com o orientador para examinar cuidadosamente todas as sugestões e discutir a melhor forma de incorporá-las à versão traduzida e adaptada transculturalmente do IFITS. Todas as observações foram analisadas de maneira criteriosa e, quando pertinentes aos objetivos e ao delineamento da pesquisa, foram incorporadas ao instrumento, resultando em uma versão final mais clara, funcional e coerente com o contexto da Educação Física escolar.

Essa etapa de avaliação pelo público-alvo mostrou-se fundamental para fortalecer a aplicabilidade, a clareza e a relevância prática do instrumento, contribuindo para sua consistência metodológica. As sugestões apresentadas pelos professores encontram-se descritas detalhadamente nos apêndices deste trabalho, garantindo a transparência do processo de adaptação.

Com o intuito de evidenciar de forma sistemática as alterações realizadas, apresenta-se, a seguir, a Figura 11, que ilustra os trechos do instrumento em que foram incluídas, modificadas ou reorganizadas informações a partir das contribuições dos professores avaliadores. A representação visual permite identificar com precisão onde ocorreram os ajustes, reforçando o rigor e a transparência do processo de construção da versão final do IFITS utilizada neste estudo. A versão final completa do instrumento IFITS se encontra no apêndice (E) deste trabalho, como produto educacional.

Figura 11 - Trechos do instrumento com itens incluídos, modificados ou reorganizados

IFITS-Instrumento de identificação dos Estilos de Ensino	
Dados sobre os docentes	
Nome do(a) avaliador(a):	
Nome do(a) professor(a) observado(a):	
Escola:	
Localização:	
Tempo de atuação do(a) professor(a) na educação básica a partir da graduação:	☐ 1 a 3 anos ☐ 04 a 07 anos ☐ 8 a 11 anos ☐ Acima de 12 anos
Indique especificamente a etapa de ensino em que o(a) professor(a) está aplicando a aula que será observada:	☐ Educação Infantil. Ano: _____ ☐ Educação Ensino Fund. - Anos Iniciais. Ano: _____ ☐ Ensino Fund. - Anos Finais. Ano: _____ ☐ Ensino Médio. Ano: _____
Estilos de ensinos	
Estilos Reprodutivos (A-E)	Estilos Produtivos (F-K)
A: Comando: o professor decide tudo e o aluno apenas executa, priorizando controle, precisão, disciplina e segurança. B: Tarefa: o professor propõe as atividades e o aluno pratica de forma autônoma, ajustando seu ritmo e tempo, com orientação, engajamento e responsabilidade. C: Recíproco: os alunos trabalham em duplas, alternando entre executar e observar, trocando feedback e promovendo cooperação, comunicação e responsabilidade. D: Autoavaliação: o aluno executa e analisa seu próprio desempenho com base em critérios definidos, estimulando reflexão, autonomia e responsabilidade. E: Inclusão: todos participam da mesma tarefa, escolhendo o nível de dificuldade conforme suas possibilidades, promovendo adaptação, equidade e motivação.	F: Descoberta Guiada: o professor conduz por perguntas e desafios que levam o aluno a descobrir respostas, estimulando raciocínio, reflexão e autonomia orientada. G: Descoberta Divergente: o aluno cria múltiplas soluções para um mesmo problema, valorizando criatividade, originalidade e expressão pessoal. H: Descoberta Convergente: o aluno usa o pensamento lógico para chegar a uma única solução correta, desenvolvendo análise, estratégia e tomada de decisão. I: Individual: o aluno planeja, executa e avalia seu próprio aprendizado com apoio do professor, fortalecendo autonomia, autogestão e responsabilidade. J: Iniciado pelo aluno: o aluno propõe e conduz seu plano de ensino com apoio eventual do professor, demonstrando protagonismo, iniciativa e independência. K: Autoensino: o aluno toma todas as decisões e conduz seu aprendizado de forma autônoma, alcançando liberdade, autodireção e autonomia plena.
Gestão (M)	
(Inclui atividades não diretamente relacionadas às instruções sobre os estilos de ensino, e sim instruções tais como organização e gerenciamento de comportamentos, conflitos e materiais) Mesmo não sendo um "estilo de ensino" no sentido tradicional, o Estilo M é incluído no IFITS porque ocupa uma parte significativa do tempo das aulas e, por isso, precisa ser registrado e analisado.	
Estrutura Organizacional da aula	

Descrição Geral da aula:

Quantidade de alunos por sexo: () Masculino. () Feminino.

Espaço físico utilizado (descrição):

Materiais utilizados e quantidade:

Conteúdo específico da aula:

Tempo	n°	Estilos de ensinoss											
00:00	1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
00:30	2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
01:00	3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
01:30	4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
02:00	5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
02:30	6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
03:00	7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
03:30	8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
04:00	9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
04:30	10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
05:00	11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
05:30	12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
06:00	13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
06:30	14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
07:00	15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
07:30	16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
08:00	17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

Considerações finais:

4.7 Tradução reversa – *back-translation*

A análise comparativa entre o instrumento original e a versão traduzida e adaptada permitiu verificar elevado grau de proximidade estrutural, conceitual e metodológica entre ambos. De modo geral, observou-se que a organização interna do instrumento traduzido corresponde de forma bastante fiel ao modelo original, mantendo a mesma lógica de construção e aplicação.

No que se refere à estrutura geral, constatou-se equivalência significativa na disposição dos elementos constitutivos. Ambos os instrumentos contemplam, de maneira sistemática, os dados de identificação do avaliador, as informações referentes ao professor observado, a caracterização da escola, a identificação do nível de ensino, a classificação dos estilos de ensino e o registro temporal das ocorrências. Essa organização preserva a coerência pedagógica do instrumento e assegura alinhamento com a proposta metodológica originalmente concebida.

Quanto à terminologia dos estilos de ensino, verificou-se correspondência bastante próxima entre os termos empregados na versão original e aqueles adotados na tradução. Embora pequenas variações semânticas tenham sido identificadas em algumas denominações, os conceitos pedagógicos permaneceram equivalentes, mantendo o mesmo significado didático e a mesma intencionalidade formativa. Não se observou alteração no sentido teórico dos estilos, apenas ajustes linguísticos necessários à adequação ao contexto educacional brasileiro.

No plano conceitual, as definições operacionais dos estilos de ensino apresentaram alta equivalência. Foram preservados o papel atribuído ao professor em cada estilo, o nível de autonomia concedido ao estudante e a progressão pedagógica que organiza o continuum de decisões no processo de ensino-aprendizagem. A tradução manteve clareza acadêmica, coerência interna e fidelidade ao referencial teórico que fundamenta o instrumento, assegurando consistência entre teoria e aplicação prática.

Em relação ao procedimento de observação temporal, também se constatou forte similaridade metodológica. Ambos os instrumentos utilizam registros por intervalos previamente definidos e sistema padronizado de marcação para identificação dos estilos observados. A principal diferença identificada refere-se à duração dos intervalos: enquanto o instrumento original opera com blocos de 20 segundos, a versão adaptada adotou intervalos

de 30 segundos. Tal modificação configura ajuste operacional, sem alteração da lógica metodológica ou do princípio de registro sistemático das ações pedagógicas.

No que diz respeito ao objetivo científico, verificou-se equivalência integral entre as versões. Ambos os instrumentos têm como finalidade analisar os estilos de ensino observados em contexto real de aula, fundamentando-se no modelo teórico proposto por Muska Mosston e Sara Ashworth. Trata-se, portanto, de instrumentos estruturados para análise pedagógica sistemática, com foco na identificação das decisões didáticas assumidas pelo professor ao longo da aula.

Cabe destacar que, na etapa de tradução reversa (back-translation), não foi possível contar com um tradutor nativo da língua inglesa para realizar a versão de retorno ao idioma original. Diante dessa limitação, optou-se por utilizar ferramentas de inteligência artificial como recurso auxiliar para comparar a versão traduzida com o instrumento original em inglês. Essa estratégia permitiu identificar convergências e divergências terminológicas, estruturais e conceituais, contribuindo para a verificação da prevalência de elementos semelhantes e para a detecção de possíveis inconsistências. O uso da inteligência artificial, nesse contexto, teve caráter instrumental e complementar, funcionando como apoio técnico ao processo de validação linguística e contribuindo para o rigor analítico da comparação entre as versões.

Em síntese, a comparação evidenciou elevado grau de similaridade conceitual, estrutural e metodológica entre o instrumento original e sua versão traduzida e adaptada. A análise indica forte fidelidade ao modelo de referência, preservando seus fundamentos teóricos e sua aplicabilidade acadêmica, o que sustenta sua utilização em contextos científicos e investigativos no cenário educacional brasileiro.

4.8 Estudo Piloto

A realização de um estudo piloto representa uma etapa fundamental em investigações científicas que envolvem instrumentos e procedimentos complexos, especialmente em contextos de adaptação e aplicação prática. Por definição, o estudo piloto é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (Mackey; Gass, 2005). Trata-se, portanto, de uma mini versão do estudo completo, que visa simular a totalidade da método previsto, possibilitando ajustes e aprimoramentos antes da condução definitiva da investigação.

Conforme argumentam Canhota (2008) e Mackey e Gass (2005), a principal contribuição do estudo piloto reside na oportunidade de testar, revisar e refinar os instrumentos de coleta e análise de dados, além de identificar eventuais falhas ou limitações nos procedimentos. Ao antecipar possíveis dificuldades operacionais ou conceituais, essa etapa permite ao pesquisador implementar melhorias relevantes, aumentando a confiabilidade, a validade e a viabilidade do estudo principal. Nesse sentido, o estudo piloto atua como uma ferramenta estratégica para garantir a qualidade metodológica da pesquisa científica. Sendo assim, o estudo piloto da presente pesquisa foi configurado de acordo com os aspectos apresentados a seguir

4.8.1 Cuidados Éticos

Este estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, sob o parecer nº 7.529.431 e protocolo de registro nº 61202622900005148. Antes do início da coleta de dados, foi mantido contato com a Secretaria Municipal de Educação para a apresentação da proposta e a formalização da autorização institucional necessária para a realização do estudo piloto. A autorização para a realização da pesquisa e para a captação de áudio e imagem durante as aulas foi obtida junto à Secretaria Municipal de Educação e às direções das unidades escolares envolvidas. Toda a documentação referente a essas autorizações institucionais foi organizada e disponibilizada nos anexos (A,B,C,D) desta dissertação, assegurando a transparência do processo e o cumprimento das normas éticas vigentes para pesquisas em ambiente escolar envolvendo seres humanos.

4.8.2 Testagem do equipamento de coleta de áudio e vídeo

Essa etapa de testagem teve início a partir de uma reunião com o orientador, na qual se definiu a necessidade de realizar, previamente, uma verificação e adequação tanto do instrumento IFITS quanto dos materiais e procedimentos de coleta de dados previstos para a pesquisa. Assim, antes do início da investigação nas escolas, considerou-se fundamental testar não apenas o instrumento em si, mas também os recursos técnicos que seriam utilizados, como câmera de gravação, microfone de lapela e tripé, a fim de assegurar a qualidade dos registros e a viabilidade operacional do estudo.

Optou-se por realizar essa testagem em um contexto semelhante ao da pesquisa principal, isto é, em aulas de Educação Física ou atividades esportivas organizadas. A

aplicação foi autorizada e ocorreu em aulas de iniciação ao Voleibol desenvolvidas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), vinculadas a um projeto de atendimento à comunidade externa, conduzido por um professor do Departamento de Educação Física da instituição.

Foram observadas duas aulas, realizadas em dias distintos, com duração aproximada de 50 minutos cada. Durante essas aulas, utilizaram-se equipamentos de gravação de áudio e vídeo, incluindo câmera posicionada em tripé para garantir estabilidade e enquadramento adequado do espaço, além de microfone de lapela acoplado ao dispositivo de gravação para assegurar maior nitidez na captação das falas do professor.

Essa experimentação metodológica permitiu testar, de forma integrada, o funcionamento do instrumento IFITS, os protocolos de registro e marcação temporal, bem como a adequação dos recursos tecnológicos empregados na coleta de dados. A partir dessa etapa preliminar, foi possível verificar a viabilidade técnica e metodológica do estudo, o que subsidiou o planejamento das etapas subsequentes, incluindo ajustes no cronograma e o início da coleta de dados nas escolas participantes da pesquisa.

4.8.3 Participantes

Participaram do estudo piloto 10 professores de Educação Física escolar, atuantes na rede pública de educação básica de um município do Sul de Minas Gerais. O grupo inicialmente previsto foi ajustado ao longo da organização do campo, resultando na participação efetiva de dez docentes. Após a definição final dos participantes, não houve desistências adicionais.

Como etapa introdutória do estudo piloto, os professores responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora e aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. O instrumento teve como finalidade caracterizar o perfil acadêmico e profissional dos participantes, bem como identificar aspectos relacionados à formação inicial e continuada, ao tempo de atuação docente, aos contextos de trabalho e às concepções pedagógicas que orientam a prática nas aulas de Educação Física.

Todos os participantes estavam vinculados à Secretaria Municipal de Educação, atuando em escolas e projetos educacionais mantidos pela prefeitura. A coleta ocorreu em seis locais distintos, o que possibilitou contemplar diferentes realidades institucionais, estruturais e pedagógicas. A definição do grupo buscou assegurar diversidade de contextos de atuação,

favorecendo a avaliação da aplicabilidade do instrumento IFITS em ambientes escolares variados.

O primeiro contato com os professores foi realizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, após a liberação prévia das escolas e das respectivas direções. Embora a pesquisa já contasse com autorização da Secretaria Municipal de Educação, todos os docentes também formalizaram a autorização junto às direções escolares. Posteriormente, foi realizada uma conversa explicativa individual, também via *WhatsApp*, na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os aspectos éticos envolvidos.

No questionário inicial, os professores informaram dados relativos à formação acadêmica, incluindo instituição de graduação, ano de conclusão e existência de dupla graduação. Observou-se predominância da formação em Licenciatura Plena em Educação Física, havendo ainda casos de formação complementar em bacharelado ou em outras áreas. No que se refere à formação continuada, todos possuíam pós-graduação lato sensu, e parte do grupo também apresentava formação stricto sensu, incluindo mestrado e doutorado, especialmente nas áreas da Educação e da Educação Física.

Quanto ao tempo de atuação profissional, o grupo apresentou diferentes níveis de experiência, variando entre 1 e 5 anos, 5 e 10 anos e mais de 10 anos de docência, o que contribuiu para a heterogeneidade do perfil analisado. Todos atuavam predominantemente na zona urbana, em distintas etapas da educação básica, com maior incidência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

O questionário também contemplou questões relacionadas às abordagens pedagógicas adotadas na prática docente. Os participantes relataram utilizar diferentes abordagens da Educação Física escolar, com destaque para as perspectivas Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada, evidenciando a pluralidade de concepções que orientam a organização das aulas. Em relação ao conhecimento sobre os estilos de ensino fundamentados nos estudos de Muska Mosston, verificou-se que parte dos professores relatou possuir pouco ou nenhum conhecimento sistematizado acerca do Espectro dos Estilos de Ensino, enquanto outros demonstraram familiaridade com estilos como Comando, Tarefa, Avaliação Recíproca, Inclusão, Descoberta Guiada e Solução de Problemas, associando-os às suas experiências pedagógicas. O questionário aplicado se encontra no apêndice E.

Após a aplicação do questionário, os professores informaram seus dias e horários de aula, o que possibilitou a construção do cronograma de coleta de dados, conforme apresentado anteriormente. Todo o processo transcorreu de forma organizada e em consonância com o planejamento metodológico estabelecido, contribuindo para a consolidação do estudo piloto e para o fortalecimento das etapas subsequentes da pesquisa.

Quadro 5 - Síntese das características dos participantes

ID	Instituição de curso superior	Possui mais de uma graduação? Qual?	Tempo de atuação como professor(a) de E.F.	Rede de Ensino	Zona de atuação	Etapas de Ensino	Formação continuada na escola	Possui pós-graduação? Qual?	Abordagens de ensino adotadas	Conhecimento sobre os estilos de ensino de Mosston
1	Pública	Não	Mais de 10 anos	Pública	Urbana	Ensino Fundamental I e II	Sim	Sim, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Crítico-Superadora Cultura Corporal de Movimento	Sim
2	Pública	Sim, Bacharelado em E.F	5 a 10 anos	Pública e Particular	Urbana	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II	Não	Sim, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Desenvolvimentista Construtivista-Interacionista Crítico-Superadora	Sim
3	Particular	Sim, Bacharelado em E.F	1 a 5 anos	Pública	Urbana	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II	Não	Sim, <i>lato sensu</i>	Psicomotora Desenvolvimentista Construtivista-Interacionista Crítico-Superadora	Não
4	Particular	Sim, pedagogia	Mais de 10 anos	Pública e Particular	Urbana	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II	Sim	Sim, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Crítico-Superadora Crítico-Emancipatória	Sim
5	Pública	Sim, Bacharelado em E.F	5 a 10 anos	Pública	Urbana	Ensino Fundamental II	Não	Sim, <i>lato sensu</i>	Construtivista-Interacionista Crítico-Superadora	Não
6	Pública	Não	1 a 5 anos	Pública	Urbana	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II	Sim	Sim, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Construtivista-Interacionista	Não
7	Particular	Não	Mais de 10 anos	Pública	Urbana	Educação Infantil	Não	Sim, <i>lato sensu</i>	Psicomotora	Não

						Ensino Fundamental I			Desenvolvimentista Crítico-Superadora	
8	Particular	Sim, Administração Pública	Mais de 10 anos	Pública	Urbana	Ensino Fundamental I e II	Sim	Sim, <i>lato sensu</i>	Psicomotora Desenvolvimentista Crítico-Superadora Crítico-Emancipatória Saúde Renovada	Sim
9	Pública	Não	1 a 5 anos	Pública	Urbana	Ensino Fundamental I	Não	Sim, <i>lato sensu</i>	Construtivista-Interacionista Crítico-Superadora	Não
10	Pública	Não	Mais de 10 anos	Pública	Urbana	Educação Infantil Ensino Fundamental I	Sim	Sim, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Crítico-Superadora Currículo Cultural	Não

Fonte: Autora (2026).

4.8.4 Cronograma de coleta de dados

Após a conclusão da definição dos equipamentos e da versão final do instrumento IFITS, iniciou-se a etapa de planejamento do cronograma de coleta de dados. Inicialmente, foi realizado contato prévio com os professores e professoras de Educação Física escolar que já haviam aceitado participar da pesquisa, com a finalidade de alinhar datas, horários e locais de observação, respeitando a rotina escolar e a disponibilidade dos docentes e das instituições.

O cronograma de coleta foi organizado de forma sistemática e estruturado em duas etapas de observação, denominadas Primeira e Segunda Coleta. Esse planejamento foi registrado em quadro específico (Figura 12), intitulado Cronograma de Coletas, no qual constam informações como: avaliadores responsáveis (três alunos da pós-graduação e um da graduação), datas previstas, horários, locais de realização, status das observações e observações complementares.

Ao todo, foram analisados 10 professores, distribuídos em diferentes unidades escolares do município, incluindo escolas municipais e centros educacionais. As observações ocorreram entre os dias 04/07/2025 e 16/09/2025, nos turnos matutino e vespertino, conforme a organização de cada escola. Em ambas as etapas, todos os procedimentos metodológicos foram rigorosamente mantidos, sem qualquer alteração de protocolo entre professores ou entre momentos de coleta, assegurando padronização na aplicação do instrumento e na condução das observações.

Em alguns casos, determinadas observações inicialmente previstas no cronograma não puderam ser realizadas em razão de desistência do participante ou de impedimentos institucionais, como a não autorização da gestão escolar. Nessas situações, não houve mudança metodológica, mas apenas a impossibilidade de execução da coleta. Tais ocorrências foram devidamente registradas no cronograma, evidenciando o compromisso com a transparência no relato das condições do trabalho de campo.

De modo geral, o cronograma estruturado em duas etapas teve como objetivo organizar o retorno às instituições e garantir a consistência das observações, mantendo os mesmos critérios, instrumentos, avaliadores e procedimentos ao longo de todo o processo. Essa organização contribuiu para a fidedignidade dos dados, bem como para o rigor metodológico da pesquisa no contexto da Educação Física escolar. O cronograma pode ser observado no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Cronograma de coleta de dados

PRIMEIRA COLETA				
Professor	Avaliadores	Data Prevista	Horário	Local da Coleta
Professor 1	avaliador 1 e avaliador 2	11/09/2025	13:00	E.M. Sebastião Botrel
Professor 2	avaliador 1 e avaliador 2	05/09/2025	13:00	CEACAD
Professor 3	avaliador 1 e avaliador 2	10/09/2025	13:00	E.M. José Luiz de Mesquita
Professor 4	avaliador 1 e avaliador 2	11/09/2025	08:00	CEACAD
Professor 5	avaliador 1 e avaliador 2	11/09/2025	08:00	CEACAD
Professor 6	avaliador 2	09/09/2025	07:00	E.M. Dra. Dâmina
Professor 7	avaliador 1 e avaliador 2	04/07/2025	13:00	E.M. Paulo Menicucci
Professor 8	avaliador 1 e avaliador 2	04/07/2025	14:00	E.M. Paulo Menicucci
Professor 9	avaliador 2	16/09/2025	07:00	Escola Francisco Sales
Professor 10	avaliador 2 e avaliador 3	15/09/2025	09:25	E.M. Paulo Menicucci
SEGUNDA COLETA				
Professor	Avaliadores	Data Prevista	Horário	Local da Coleta
Professor 1	avaliador 1 e avaliador 2	11/09/2025	13:50	Sebastião Botrel
Professor 2	avaliador 1 e avaliador 2	05/09/2025	14:55	CEACAD
Professor 3	avaliador 1 e avaliador 2	10/09/2025	15:35	José Luiz de Mesquita
Professor 4	avaliador 2 e avaliador 3	10/09/2025	10:15	E.M. Paulo Menicucci
Professor 5	avaliador 1 e avaliador 2	11/09/2025	08:00	CEACAD
Professor 6	avaliador 1 e avaliador 2	11/09/2025	08:00	CEACAD
Professor 7	avaliador 2	09/09/2025	07:50	Dra. Dâmina
Professor 8	avaliador 1 e avaliador 2	16/09/2025	07:50	Escola Francisco Sales
Professor 9	avaliador 1 e avaliador 2	04/07/2025	15:00	E.M. Paulo Menicucci
Professor 10	avaliador 2 e avaliador 3	10/09/2025	07:00	E.M. Paulo Menicucci

Fonte: Autora (2026).

4.8.5 Local de coleta

A coleta de dados foi realizada em escolas municipais de educação básica e em centros de educação não formal de contra turno, onde os professores atuavam, durante o horário regular das aulas de Educação Física. As instituições envolvidas pertencem à rede pública municipal, abrangendo seis locais distintos, entre escolas e centros de educação não formal, os quais apresentaram diferentes configurações estruturais e pedagógicas. Essa diversidade de contextos contribuiu para o enriquecimento das observações para produção dos dados. Cada um dos espaços observados foi descrito de forma detalhada, contemplando suas características

físicas e organizacionais, bem como o registro fotográfico correspondente, a fim de documentar adequadamente os ambientes de coleta.

Antes da apresentação das tabelas, cabe esclarecer que, na sequência, serão dispostas as informações referentes às instituições participantes do estudo. Do quadro 6 ao 11 contemplam a identificação das escolas, a descrição de suas principais características estruturais e organizacionais, bem como o registro fotográfico dos espaços onde ocorreram as coletas de dados. Esse detalhamento visa contextualizar o ambiente investigado, favorecendo a compreensão das condições em que as aulas foram realizadas e observadas no âmbito da pesquisa.

Quadro 7 - Caracterização da Escola Municipal Francisco Sales.

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
Escola Francisco Sales	• Quadra poliesportiva coberta; • Estrutura metálica e piso liso demarcado; • Marcações para múltiplas modalidades (futsal e basquetebol); • Traves e tabelas fixas; • Espaço amplo para materiais pedagógicos; • Arquibancada lateral em alvenaria; • Ambiente arejado, com ventilação e iluminação natural; • Condições adequadas para observação sistemática e coleta de dados.	

Fonte: Autora (2026)

A quadra é utilizada regularmente para as aulas de Educação Física e demais atividades pedagógicas da escola, constituindo-se como o principal espaço destinado às práticas corporais. A cobertura em telhas garante a realização das aulas independentemente das condições climáticas, assegurando proteção contra sol e chuva. As cores do piso auxiliam na organização espacial e na delimitação das áreas de prática, contribuindo para a dinâmica das aulas. A arquibancada lateral é acessada por escadas, oferecendo visibilidade ampla da área de prática e sendo utilizada pelos alunos em momentos de espera ou observação. Durante a coleta de dados, o pesquisador pôde posicionar-se estrategicamente no espaço, garantindo registro adequado das intervenções pedagógicas sem interferir no desenvolvimento das atividades.

Quadro 8 - Caracterização da Escola José Luiz de Mesquita

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
Escola José Luiz de Mesquita	• Quadra poliesportiva coberta • Estrutura metálica com telhado em chapas • Piso liso e demarcado • Marcações para múltiplas modalidades • Dois gols e duas cestas de basquetebol • Dimensões aproximadas: 33 x 24 passos • Ambiente amplo, ventilado e com iluminação natural • Arquibancada lateral em alvenaria (um lado) • Condições adequadas para observação e coleta de dados	

Fonte: Autora (2026).

A quadra é destinada às aulas de Educação Física e apresenta dimensões que favorecem o desenvolvimento de diferentes conteúdos e práticas corporais. A cobertura possibilita a realização das aulas em variadas condições climáticas, garantindo maior regularidade no planejamento pedagógico. A arquibancada lateral é utilizada para organização das turmas, momentos de espera e observação das atividades. Durante a coleta de dados, o espaço permitiu o posicionamento adequado do pesquisador, favorecendo o registro das intervenções pedagógicas sem interferir no andamento das aulas. De modo geral, o ambiente apresentou condições estruturais satisfatórias para a execução das etapas previstas no estudo

Quadro 9 - Caracterização do CEACAD

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
Escola José Luiz de Mesquita	• Quadra poliesportiva coberta (CEACAD) • Estrutura metálica com telhado em chapas • Piso liso e demarcado • Marcações para múltiplas modalidades esportivas • Dois gols e duas cestas de basquetebol • Ambiente ventilado e com iluminação natural • Arquibancada lateral em alvenaria	

Fonte: Autora (2026)

O espaço é utilizado para as aulas de Educação Física vinculadas ao projeto mantido pela prefeitura municipal, apresentando estrutura que favorece a realização de diferentes

atividades motoras e esportivas. A cobertura garante a continuidade das aulas em distintas condições climáticas, assegurando regularidade ao planejamento pedagógico. A arquibancada lateral é utilizada para organização da turma, momentos de espera e observação. Durante o período de coleta, o ambiente permitiu a observação sistemática das intervenções pedagógicas, sem interferência no desenvolvimento das atividades, demonstrando condições estruturais satisfatórias para a realização do estudo.

Quadro 10 - Caracterização da Escola Municipal Doutora Dâmina

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
Escola Municipal Doutora Dâmina	• Quadra poliesportiva coberta (Escola Doutora Dâmina) • Estrutura metálica com fechamento lateral • Piso liso com demarcações visíveis • Dois gols e duas cestas de basquete • Arquibancadas em alvenaria em formato “L” (lateral e fundo) • Boa iluminação natural e ventilação • Espaço adequado para observação e coleta de dados	

Fonte: Autora (2026).

A quadra é utilizada regularmente para as aulas de Educação Física, apresentando estrutura que possibilita a continuidade das atividades mesmo em condições climáticas adversas. As demarcações do piso favorecem a organização de diferentes modalidades esportivas, ampliando as possibilidades pedagógicas. As arquibancadas em formato “L” são utilizadas nos momentos de organização das turmas, explicação das atividades e intervalos entre as práticas. Durante o período de coleta de dados, as características estruturais do espaço não interferiram no andamento das aulas, permitindo o registro fiel das intervenções pedagógicas e garantindo condições adequadas para a realização das observações previstas no estudo.

Quadro 11 - Caracterização da Escola Municipal Paulo Lourenço Menicucci.

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
Escola Municipal Paulo Lourenço Menicucci	• Quadra poliesportiva coberta (Escola Municipal Paulo Menicucci) • Estrutura metálica com telhado em chapas • Piso liso e bem demarcado • Dois gols e duas cestas de basquetebol • Arquibancada lateral em alvenaria (três degraus) • Espaço anexo para armazenamento de materiais • Bebedouros e banheiros próximos à quadra • Condições adequadas para observação e coleta de dados	

Fonte: Autora (2026).

A quadra é utilizada para o desenvolvimento regular das aulas de Educação Física, apresentando estrutura que possibilita a continuidade das atividades em diferentes condições climáticas. As demarcações do piso favorecem a organização de distintas modalidades esportivas, ampliando as possibilidades pedagógicas. A arquibancada lateral é utilizada para organização das turmas, orientações iniciais e pausas durante as aulas, enquanto o espaço anexo destinado ao armazenamento de materiais contribui para a logística das atividades. A presença de bebedouros e banheiros próximos facilita o acesso dos alunos durante o período das aulas. Durante a coleta de dados, o ambiente mostrou-se adequado ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, permitindo o registro fiel das intervenções docentes conforme o delineamento metodológico da pesquisa.

Quadro 12 - Caracterização da Escola Municipal Sebastião Botrel Pereira

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
Escola Municipal Sebastião Botrel Pereira	• Quadra poliesportiva coberta (Escola Municipal Sebastião Botrel) • Estrutura metálica com fechamento lateral em alvenaria e chapas • Piso liso com demarcações para múltiplas modalidades • Estrutura poliesportiva adaptável às propostas pedagógicas • Banheiros e bebedouros próximos • Presença de brinquedos e materiais lúdicos na quadra	

Fonte: Autora (2026).

A quadra é utilizada regularmente para as aulas de Educação Física, apresentando estrutura que possibilita sua utilização em diferentes condições climáticas. As demarcações do piso e a configuração poliesportiva permitem a realização de práticas corporais variadas, de acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos pelo professor. A proximidade de banheiros e bebedouros favorece a organização das aulas, evitando interrupções prolongadas. A presença de brinquedos e materiais lúdicos no próprio espaço amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, especialmente com turmas de menor faixa etária. Durante a coleta de dados, o ambiente mostrou-se adequado ao desenvolvimento das atividades e permitiu a observação sistemática das práticas docentes, sem interferências na dinâmica pedagógica.

4.8.6 Instrumentos

Para a gravação das aulas, foram utilizados recursos audiovisuais que possibilitaram o registro fiel das intervenções pedagógicas, sem interferir no desenvolvimento das atividades. As aulas foram registradas por meio da câmera de um telefone celular, posicionado em um tripé, o que garantiu estabilidade do dispositivo eletrônico e enquadramento adequado de todo o espaço de aula. Para a captação do áudio, foi utilizado um microfone de lapela sem fio, com interface ao dispositivo móvel por meio de adaptador específico, permitindo que o som fosse gravado diretamente junto à captação das imagens.

O microfone utilizado era da marca Kaidi®, modelo redondo, sem fio, na cor preta, com sistema antirruído e fixação por ímã, o que facilitou sua utilização durante as aulas e garantiu melhor qualidade na captação da voz dos professores participantes. O equipamento possuía entrada tipo C e vinha acompanhado de adaptador, possibilitando a conexão direta ao telefone celular para que o áudio fosse integrado à gravação de vídeo. O kit incluía dois transmissores (gravadores) e carregador, sendo ambos utilizados ao longo das coletas. Essa estratégia mostrou-se necessária, pois, em situações de descarregamento de bateria de um dos dispositivos, foi possível dar continuidade às gravações com o segundo equipamento, sem prejuízo ao registro das aulas.

Durante o processo de coleta, concomitantemente às filmagens, foi elaborado um Diário de Campo, utilizado pela avaliadora para registrar, em tempo real, informações complementares àquelas captadas pelos recursos audiovisuais. Nesse instrumento foram descritos aspectos contextuais da aula, como organização do espaço, utilização de materiais, características da turma, comportamentos relevantes dos alunos, ajustes pedagógicos realizados pelo professor e situações imprevistas. Estes documentos se encontram nos

apêndices (F) Ressalta-se que informações relativas à estrutura física do ambiente, que não constam no cabeçalho do IFITS, foram registradas nesse diário, assegurando maior detalhamento do contexto observado. O uso do diário permitiu complementar os registros audiovisuais, fornecendo suporte qualitativo para a etapa de análise.

O Questionário Sociodemográfico, aplicado previamente aos professores participantes, também integrou o conjunto de instrumentos da pesquisa, possibilitando a caracterização do perfil acadêmico e profissional dos docentes. Esses dados foram fundamentais para contextualizar os achados provenientes da observação sistemática das aulas.

Somente após a conclusão de todas as etapas de coleta em campo, os arquivos de vídeo e áudio foram transferidos para um notebook para organização e armazenamento em HD externo, garantindo segurança e preservação do material. Com todo o conteúdo devidamente arquivado e acompanhado das anotações do Diário de Campo, iniciou-se a fase de análise sistemática.

Nesta etapa, procedeu-se à aplicação do IFITS, fundamentado no Espectro de Estilos de Ensino proposto por Muska Mosston e Sara Ashworth. A análise foi realizada a partir da observação minuciosa dos vídeos, com marcação dos estilos de ensino predominantes em intervalos regulares de 30 segundos ao longo de toda a duração das aulas. As ações relacionadas à organização, administração do tempo, distribuição de materiais e controle comportamental foram classificadas na categoria Management (M), conforme previsto no protocolo do instrumento.

A partir das marcações sistemáticas, os dados foram organizados em planilhas e posteriormente convertidos em gráficos, seguindo rigorosamente as diretrizes metodológicas do instrumento. Tais procedimentos, conduzidos de forma criteriosa após o período de campo, asseguraram o rigor científico necessário para a interpretação dos dados e para a representação fidedigna dos resultados obtidos.

4.8.7 Materiais

Para o registro das aulas, foram utilizados recursos audiovisuais que possibilitaram a captação fiel das intervenções pedagógicas, sem interferir no desenvolvimento das atividades. As aulas foram filmadas por meio da câmera de um telefone celular, posicionado em um tripé, o que garantiu estabilidade do equipamento e enquadramento adequado de todo o espaço da quadra.

A captação do áudio foi realizada com microfone de lapela sem fio, conectado ao dispositivo móvel por meio de adaptador específico, permitindo a integração direta do som à gravação de vídeo. O microfone utilizado era da marca Kaidi®, modelo redondo, na cor preta, com sistema antirruído e fixação magnética, o que favoreceu sua utilização durante as aulas e assegurou melhor qualidade na captação da voz dos professores participantes. O equipamento possuía entrada tipo C e era acompanhado de adaptador para conexão direta ao telefone celular.

O kit incluía dois transmissores (gravadores) e carregador, sendo ambos utilizados ao longo das coletas. Essa estratégia mostrou-se necessária, pois, em algumas situações, um dos dispositivos apresentava descarregamento de bateria, possibilitando a continuidade da gravação com o segundo equipamento, sem prejuízo ao registro das aulas.

Concomitantemente às filmagens, foi elaborado um diário de campo (diário de pesquisa), preenchido pela avaliadora em tempo real. Esse instrumento teve como finalidade registrar informações complementares sobre a aula, o professor, a turma e eventuais ocorrências relevantes. O diário permitiu o registro de aspectos contextuais não captados integralmente pelos recursos audiovisuais, como reações dos alunos, ajustes pedagógicos espontâneos e situações específicas do ambiente, contribuindo para o aprofundamento da análise posterior.

Após a conclusão das coletas em campo, os arquivos de vídeo e áudio foram transferidos para um notebook e armazenados em HD externo, garantindo organização e segurança do material empírico.

4.8.8 Procedimentos

O estudo piloto foi realizado com a finalidade de testar a logística da pesquisa e verificar a adequação dos instrumentos e equipamentos a serem utilizados na coleta de dados. Essa etapa ocorreu em duas aulas de voleibol realizadas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), permitindo avaliar as condições de captação de imagem e som em ambiente de quadra poliesportiva.

Durante o teste piloto, utilizou-se a câmera de um telefone celular acoplada a um tripé, posicionada de modo a garantir visão ampla do espaço de aula. Para a captação do áudio, foi empregado microfone de lapela sem fio, da marca Kaidi®, utilizado pelo professor durante toda a aula. O objetivo dessa etapa foi verificar a qualidade da gravação em ambiente com

ruídos característicos da quadra, bem como assegurar que o posicionamento dos equipamentos não interferisse no desenvolvimento das atividades pedagógicas. A realização do piloto permitiu validar a viabilidade técnica dos recursos audiovisuais e ajustar aspectos logísticos previamente ao início das coletas oficiais.

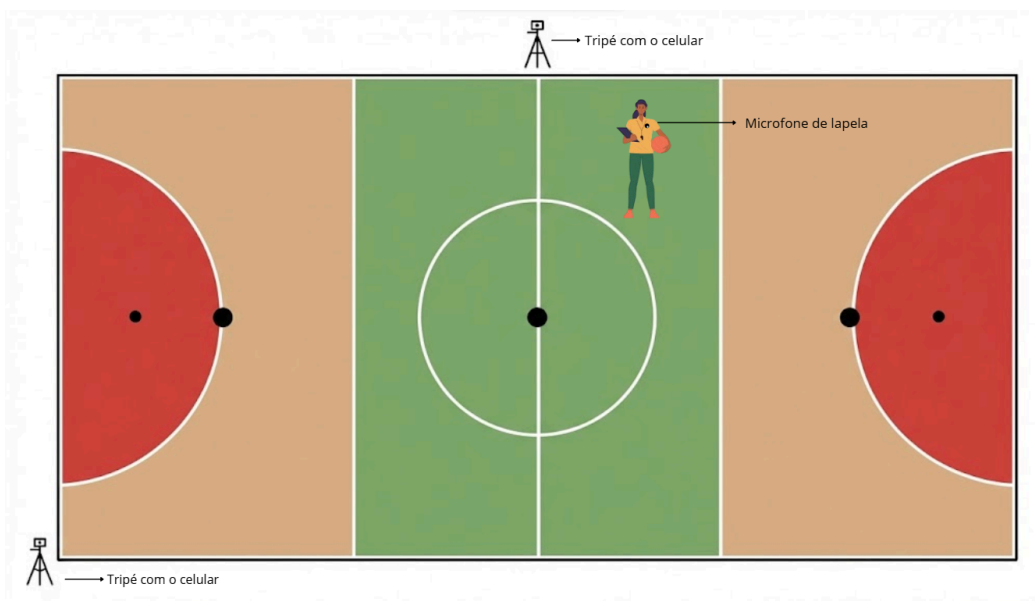
Após essa etapa, foi organizado o cronograma junto aos professores da rede municipal participantes do estudo. Como procedimento preparatório, os docentes responderam a um questionário sociodemográfico por meio da plataforma Google Forms, aplicado previamente às filmagens. Esse instrumento teve como finalidade caracterizar o perfil profissional dos participantes, contemplando aspectos como formação acadêmica e tempo de atuação docente.

As coletas oficiais foram realizadas entre os meses de julho e setembro, sendo registradas duas aulas de cada professor participante, conforme os parâmetros estabelecidos no protocolo de observação. Em cada sessão de gravação, o telefone celular era posicionado em local estratégico da quadra como arquibancadas ou laterais do espaço garantindo enquadramento panorâmico da aula. O professor utilizava o microfone de lapela durante todo o período de atividade, assegurando a captação clara das intervenções pedagógicas.

Concomitantemente às filmagens, foi utilizado um diário de campo, no qual foram registradas, em tempo real, informações complementares ao registro audiovisual. Esse instrumento possibilitou o detalhamento de aspectos contextuais, como interações específicas entre os alunos, níveis de autonomia concedidos nas tarefas e estratégias de organização e gestão da aula.

Ao término de cada dia de coleta, os arquivos de vídeo e áudio foram transferidos para um *notebook* e armazenados em HD externo, garantindo *backup* e organização sistemática do material. Os arquivos foram identificados de acordo com o professor participante e o local de coleta, mantendo correspondência com os registros do diário de campo.

Figura 12 - Materiais e simulação das gravações



Fonte: Autora (2026)

4.9 Análise dos dados produzidos

4.9.1 Questionário demográfico

Os dados demográficos e formativos dos professores foram coletados por meio de um questionário estruturado, elaborado com o objetivo de caracterizar o perfil profissional dos participantes da pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Essa etapa teve como finalidade não apenas identificar informações básicas sobre os docentes, mas compreender o contexto formativo e profissional no qual suas práticas pedagógicas estão inseridas.

O questionário foi encaminhado aos professores via *WhatsApp* com antecedência de aproximadamente cinco dias a uma semana antes da ida à escola para a realização da coleta presencial. Essa estratégia teve como objetivo permitir que os participantes respondessem com tranquilidade e pudessem refletir sobre as questões propostas, contribuindo com respostas mais detalhadas e consistentes.

O instrumento contemplou questões relacionadas à formação inicial como instituição de graduação, ano de conclusão do curso e existência de mais de uma graduação, bem como

aspectos da trajetória profissional, incluindo tempo de atuação docente, rede de ensino em que trabalha (pública ou privada), localização da escola (zona urbana ou rural) e etapas de ensino atendidas. Também foram incluídas perguntas sobre formação continuada, realização de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, área de pesquisa desenvolvida nessas formações e conhecimento acerca das principais abordagens pedagógicas da Educação Física. Por fim, investigou-se se os professores possuíam conhecimento sobre os estilos de ensino fundamentados nos estudos de Muska Mosston, solicitando, quando pertinente, uma breve descrição desse conhecimento.

No que se refere à análise dos dados demográficos tanto numéricos quanto textuais optou-se por uma abordagem descritiva, considerando a natureza e o objetivo dessas informações no contexto da pesquisa. As variáveis numéricas, como ano de conclusão da graduação e tempo de atuação docente, foram organizadas e sistematizadas a fim de identificar o perfil de experiência do grupo participante. Essa organização possibilitou compreender se se tratava de professores com trajetória mais consolidada ou em início de carreira, elemento importante para a leitura das práticas observadas.

As variáveis categóricas, como rede de ensino, localização da escola e nível de formação acadêmica, foram organizadas de modo a evidenciar a distribuição dos participantes segundo essas características. Essa etapa não se limitou a uma simples descrição estatística, mas buscou situar os dados dentro do contexto educacional investigado. Compreender, por exemplo, a predominância da rede pública ou o nível de qualificação acadêmica dos docentes contribuiu para interpretar de forma mais consistente os estilos de ensino identificados nas aulas.

As respostas discursivas foram analisadas de maneira qualitativa, por meio de leitura atenta e identificação de recorrências e aproximações conceituais. No caso das questões relacionadas ao conhecimento das abordagens pedagógicas e dos estilos de ensino propostos por Muska Mosston, buscou-se perceber o nível de familiaridade teórica dos participantes, bem como possíveis indícios de apropriação conceitual que pudessem dialogar com as práticas observadas.

Assim, os dados demográficos não foram tratados apenas como informações introdutórias ou complementares, mas como parte integrante do processo analítico. Eles contribuíram para a compreensão das características docentes do grupo investigado e auxiliaram na organização das categorias interpretativas utilizadas na análise dos estilos de

ensino. Ao considerar aspectos como formação, experiência profissional e contexto de atuação, tornou-se possível interpretar as práticas pedagógicas de maneira mais contextualizada e fundamentada.

4.9.2 Filmagens

Os dados relativos aos estilos de ensino foram obtidos por meio da gravação das aulas observadas, utilizando recursos audiovisuais que permitiram registrar de forma fiel as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores. As aulas foram filmadas com a câmera de um telefone celular posicionada em tripé, assegurando estabilidade e enquadramento adequado do espaço. Para a captação do áudio, foi utilizado um microfone de lapela sem fio acoplado ao dispositivo, garantindo maior clareza no registro das orientações, comandos e *feedbacks*, mesmo em ambiente de quadra.

A possibilidade de revisar as gravações contribuiu para uma análise mais criteriosa das ações docentes, favorecendo maior precisão na identificação e classificação dos estilos de ensino. Os registros foram examinados com base no instrumento IFITS, fundamentado nos estudos de Muska Mosston, considerando aspectos como organização das tarefas, distribuição das decisões, tipo de orientação e dinâmica estabelecida durante a aula.

Cada ocorrência observada foi classificada conforme o estilo correspondente e, posteriormente, organizada em frequências, o que permitiu identificar a incidência e a prevalência dos estilos no conjunto das aulas. A partir dessa sistematização, os dados foram analisados em dois níveis: inicialmente, elaborou-se um panorama geral envolvendo os dez professores participantes, com o objetivo de visualizar tendências predominantes; em seguida, realizou-se a análise individual de cada docente, considerando o percentual de ocorrência dos estilos em suas respectivas aulas, o que possibilitou evidenciar particularidades na condução pedagógica.

Também foi examinada a relação entre o tempo destinado à instrução e o tempo de gestão da aula, indicado pela letra “M” no protocolo. Essa análise permitiu quantificar o período dedicado à organização e ao manejo da turma em comparação ao tempo efetivamente voltado ao desenvolvimento das atividades.

Os dados foram organizados em porcentagens e representações gráficas, favorecendo a visualização das categorias identificadas. Essa sistematização serviu de base para a interpretação dos resultados, posteriormente articulada às informações do questionário e aos

registros do diário de campo. Desse modo, as filmagens e a captação de áudio constituíram a principal fonte empírica da pesquisa, possibilitando analisar de forma estruturada os estilos de ensino no contexto real das aulas de Educação Física.

4.9.3 Diário de campo

Além dos dados obtidos por meio das filmagens, a pesquisa contou com registros textuais produzidos no diário de campo, elaborados durante e após as observações das aulas. O diário foi estruturado de forma sistemática, contemplando informações de identificação (professor, local, turma e número de alunos), descrição do conteúdo trabalhado, atividade desenvolvida e um espaço destinado às observações do pesquisador.

Também foram incluídos campos específicos para análise da condução pedagógica da aula, organização do espaço e utilização de materiais, interação professor-alunos e outros aspectos considerados relevantes. Essa organização permitiu registrar não apenas o que foi realizado, mas como a aula foi conduzida, em que contexto ocorreu e quais elementos interferiram no desenvolvimento das atividades.

Os registros textuais tiveram papel fundamental na interpretação das tomadas de decisão docente. Enquanto as filmagens possibilitaram identificar e classificar os estilos de ensino com base em critérios do instrumento, o diário de campo contribuiu para compreender as circunstâncias em que determinadas decisões foram tomadas, como reorganizações da turma, adaptações na atividade, intervenções para esclarecimento de regras ou ajustes na dinâmica proposta.

Essas informações foram utilizadas principalmente na etapa de discussão dos resultados, auxiliando na explicação da prevalência de determinados estilos de ensino. Em alguns casos, os dados textuais permitiram compreender que uma intervenção mais diretiva, por exemplo, estava relacionada à necessidade de organização do grupo ou à característica da turma, e não apenas a uma escolha pedagógica isolada.

Dessa forma, o diário de campo funcionou como instrumento complementar de análise, oferecendo elementos contextuais que ampliaram a compreensão dos dados quantitativos e fortaleceram a interpretação das práticas observadas. Sua estrutura e organização podem ser visualizadas no Quadro 17, no qual se apresentam os campos que orientaram os registros realizados durante as observações, evidenciando os aspectos

considerados na descrição e acompanhamento das aulas. Os 10 diários de campo preenchidos se encontram nos apêndices (F) deste documento.

Quadro 13 - Diário de campo

Identificação	Professor 1	
Instituição		
Aula	Aula 1	Aula 2
Turma		
Faixa etária		
Quantidade		
Atípicas		
Conteúdo		
Atividade desenvolvida		
Observações do pesquisador		

Fonte: Autora (2026).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados apresentada a seguir estrutura-se em consonância com os objetivos específicos desta investigação, articulando os dados empíricos com o referencial teórico pertinente. Inicialmente, o foco recai sobre o processo de tradução e adaptação transcultural do instrumento, examinando a viabilidade e a integridade da versão em língua portuguesa frente à complexidade de torná-la operacional na realidade escolar brasileira.

5.1 Processo de tradução e adaptação transcultural do IFITS

A análise do produto final, consolidado após as etapas de tradução e adaptação, demonstra o êxito na disponibilização do instrumento no idioma alvo. A versão do IFITS adotada preservou a estrutura conceitual original, mantendo a lógica de categorização baseada no Espectro de Mosston e Ashworth (2008). Tal como no modelo de base, a observação organiza-se a partir dos estilos de reprodução e produção, conservando a classificação por episódios de ensino e o registro temporal. Contudo, a adaptação exigiu um refinamento que foi além da tradução literal, focando-se na equivalência funcional dos termos.

No instrumento original, os descritores estão vinculados à terminologia técnica do Spectrum. Na versão brasileira, foram necessárias reformulações para que conceitos como “Pré-impacto”, “Impacto” e “Pós-impacto” não fossem compreendidos de maneira abstrata, mas como momentos concretos do processo de ensino. Assim, neste estudo, esses termos foram mantidos, porém acompanhados de explicações que explicitam sua função no contexto da aula. O Pré-impacto foi entendido como o momento de planejamento e tomada de decisões antes da intervenção pedagógica; o Impacto como a fase em que ocorre a interação direta entre professor, alunos e tarefas; e o Pós-impacto como o momento posterior à aula, relacionado à avaliação, ao feedback e à reflexão sobre a prática realizada.

Essa opção buscou preservar os significados originais do modelo teórico, ao mesmo tempo em que tornou os termos mais claros e próximos da realidade da Educação Física escolar brasileira. A necessidade de adequação semântica também foi observada por Dias et al. (2018), ao adaptarem transculturalmente uma escala sobre provocações em atividades físicas, destacando a importância de ajustar expressões técnicas para evitar interpretações inadequadas no contexto cultural investigado. Ao descreverem o seu processo de validação, os autores relatam que o rigor metodológico revelou a necessidade de alterar questões inteiras devido a divergências nas retrotraduções e à falta de clareza para o público-alvo. De forma

semelhante, no presente estudo com o IFITS, a literalidade foi preterida em favor da clareza conceitual, buscando garantir que os termos fossem compreendidos de acordo com sua intenção pedagógica original. O objetivo foi evitar que os observadores brasileiros confundissem, por exemplo, o Estilo Recíproco com um simples trabalho em grupo sem critérios definidos.

Esse esforço de precisão terminológica dialoga diretamente com o trabalho recente de Oliveira (2023), que realizou a tradução e adaptação transcultural do Instrumento de Autoavaliação dos Estilos de Ensino para o português. Embora Oliveira (2023) tenha focado numa ferramenta de *autorrelato* (percepção do professor) e esta pesquisa se dedique a um instrumento de *observação sistemática* (o IFITS), ambos os estudos enfrentaram o mesmo desafio: a necessidade de fidelidade à estrutura decisional proposta por Mosston e Ashworth (2008). Em sua dissertação, Oliveira (2023) evidenciou que, para que os professores pudessem avaliar a sua própria prática, os descritores precisavam ser inequívocos quanto a *quem* toma as decisões na aula.

A presente adaptação do IFITS complementa o esforço iniciado por Oliveira (2023), preenchendo uma lacuna importante na área. Enquanto o instrumento de Oliveira (2023) permite acessar àquilo que os professores *dizem* fazer, o IFITS adaptado permite agora mensurar o que acontece no “chão da escola” na observação de um terceiro. A literatura internacional, como demonstrado por Goldberger (2012) e Cothran et al. (2005), alerta frequentemente para a incongruência entre o discurso e a prática docente. Portanto, ter ambos os instrumentos disponíveis em língua portuguesa fortalece o campo de pesquisa, permitindo futuras investigações que confrontem a percepção docente com a realidade observada.

A preocupação com a equivalência semântica e conceitual é igualmente corroborada por Braccialli (2017) na adaptação do instrumento *Educational Technology Predisposition Assessment* (ETPA). A autora destaca que a adaptação transcultural não se restringe a uma conversão linguística, mas consiste em um processo de garantia de que o construto avaliado mantenha sua identidade teórica na nova cultura. Nesse sentido, ressalta a importância das equivalências idiomática e experiencial, aspecto que também foi central na adaptação do IFITS, sobretudo para evitar que jargões pedagógicos da língua inglesa perdessem seu valor discriminatório ao serem vertidos para a língua portuguesa.

Outro ponto de convergência pode ser observado na comparação com o estudo de Lima (2013), que realizou a tradução e adaptação transcultural da *Physical Education State Anxiety Scale* (PESAS) para estudantes portugueses. Nesse trabalho, enfatiza-se a necessidade de que os itens traduzidos sejam claros, culturalmente adequados e capazes de preservar o significado do instrumento original no novo contexto. De modo análogo, a adaptação do IFITS buscou garantir que a descrição dos estilos de ensino na ficha de observação permanecesse fiel ao constructo teórico do instrumento, permitindo que o avaliador reconhecesse corretamente a anatomia da decisão correspondente a cada estilo e reduzindo ambiguidades e vieses interpretativos decorrentes de especificidades locais.

A manutenção dessa fidelidade estrutural é o que permite ao instrumento dialogar com a literatura internacional. Estudos de Hewitt (2015), com treinadores de tênis na Austrália, demonstram que a validade dos dados depende diretamente da padronização dos critérios do *Spectrum*. Caso a adaptação brasileira alterasse a definição de “Descoberta Guiada” para adequá-la a uma pedagogia local específica, a comparabilidade com os dados clássicos de Curtner-Smith e Hasty (1998; 2001) ou Parker e Curtner-Smith (2012) seria comprometida.

Portanto, confirma-se que foi possível traduzir e adaptar transculturalmente o IFITS para a língua portuguesa. O processo seguiu o mesmo rigor metodológico observado em outras traduções e adaptações recentes na área da Educação Física (Braccialli, 2017; Dias et al., 2018; Lima, 2013; Oliveira, 2023), superando as barreiras linguísticas sem comprometer a integridade teórica do Espectro. A versão final configura, assim, uma ferramenta robusta para a observação direta do ensino, distinta e complementar aos instrumentos de autoavaliação já existentes.

Logo abaixo, será apresentada a versão completa do IFITS utilizada no estudo piloto. Importa destacar que essa versão não sofreu quaisquer alterações durante o período de coleta de dados, mantendo-se estável após a consolidação das etapas de validação e dos ajustes finais. Essa configuração definitiva constitui, portanto, o produto educacional deste trabalho, disponibilizando à comunidade acadêmica e profissional um instrumento sistematizado, validado e pronto para aplicação em contextos de observação do ensino, podendo ser observado na Figura 12.

Além de representar um avanço técnico-metodológico, o produto educacional assume relevância direta para a formação profissional no âmbito do mestrado, uma vez que

materializa o percurso investigativo em uma ferramenta concreta de intervenção e análise pedagógica. O processo de tradução, adaptação e validação do IFITS exigiu aprofundamento teórico no Espectro de Estilos de Ensino, rigor metodológico e constante articulação entre teoria e prática, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências investigativas, analíticas e reflexivas.

No contexto do trabalho, o instrumento amplia as possibilidades de observação sistemática das aulas, favorecendo diagnósticos mais precisos sobre a condução do ensino e subsidiando processos formativos com professores. Assim, o IFITS não se configura apenas como resultado acadêmico, mas como um recurso aplicável à prática profissional, fortalecendo a tomada de decisão pedagógica fundamentada em evidências e promovendo uma compreensão mais qualificada sobre os estilos de ensino mobilizados no cotidiano escolar.

Figura 12 - Versão final do IFITS utilizada no estudo piloto

IFITS-Instrumento de identificação dos Estilos de Ensino	
Dados sobre os docentes	
Nome do(a) avaliador(a):	
Nome do(a) professor(a) observado(a):	
Escola:	
Localização:	
Tempo de atuação do(a) professor(a) na educação básica a partir da graduação:	☐ 1 a 3 anos ☐ 04 a 07 anos ☐ 8 a 11 anos ☐ Acima de 12 anos
Indique especificamente a etapa de ensino em que o(a) professor(a) está aplicando a aula que será observada:	☐ Educação Infantil. Ano: _____ ☐ Educação Ensino Fund. - Anos Iniciais. Ano: _____ ☐ Ensino Fund. - Anos Finais. Ano: _____ ☐ Ensino Médio. Ano: _____
Estilos de ensinios	
Estilos Reprodutivos (A-E)	
A: Comando: o professor decide tudo e o aluno apenas executa, priorizando controle, precisão, disciplina e segurança.	
B: Tarefa: o professor propõe as atividades e o aluno pratica de forma autônoma, ajustando seu ritmo e tempo, com orientação, engajamento e responsabilidade.	
C: Recíproco: os alunos trabalham em duplas, alternando entre executar e observar, trocando feedback e promovendo cooperação, comunicação e responsabilidade.	
D: Autoavaliação: o aluno executa e analisa seu próprio desempenho com base em critérios definidos, estimulando reflexão, autonomia e responsabilidade.	
E: Inclusão: todos participam da mesma tarefa, escolhendo o nível de dificuldade conforme suas possibilidades, promovendo adaptação, equidade e motivação.	
Estilos Produtivos (F-K):	
F: Descoberta Guiada: o professor conduz por perguntas e desafios que levam o aluno a descobrir respostas, estimulando raciocínio, reflexão e autonomia orientada.	
G: Descoberta Divergente: o aluno cria múltiplas soluções para um mesmo problema, valorizando criatividade, originalidade e expressão pessoal.	
H: Descoberta Convergente: o aluno usa o pensamento lógico para chegar a uma única solução correta, desenvolvendo análise, estratégia e tomada de decisão.	
I: Individual: o aluno planeja, executa e avalia seu próprio aprendizado com apoio do professor, fortalecendo autonomia, autogestão e responsabilidade.	
J: Iniciado pelo aluno: o aluno propõe e conduz seu plano de ensino com apoio eventual do professor, demonstrando protagonismo, iniciativa e independência.	
K: Autoensino: o aluno toma todas as decisões e conduz seu aprendizado de forma autônoma, alcançando liberdade, autodireção e autonomia plena.	
M: Gestão: Inclui atividades não diretamente relacionadas à instruções sobre os estilos de ensino, e sim instruções tais como organização e gerenciamento de comportamentos, conflitos e materiais. Mesmo não sendo um “estilo de ensino” no sentido tradicional, o Estilo M é incluído no IFITS porque ocupa uma parte significativa do tempo das aulas e, por isso, precisa ser registrado e analisado.	
Estrutura Organizacional da aula	
Descrição Geral da aula:	

Quantidade de alunos por sexo: () Masculino. () Feminino.													
Espaço físico utilizado (descrição):													
Materiais utilizados e quantidade:													
Conteúdo específico da aula:													
Tempo	n°	Estilos de ensinos											
00:00	1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
00:30	2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
01:00	3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

01:30	4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
02:00	5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
02:30	6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
03:00	7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
03:30	8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
04:00	9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
04:30	10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
05:00	11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
05:30	12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
06:00	13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
06:30	14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
07:00	15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
07:30	16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
08:00	17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
08:30	18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
09:00	19	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
09:30	20	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10:00	21	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10:30	22	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11:00	23	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11:30	24	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12:00	25	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12:30	26	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13:00	27	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13:30	28	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14:00	29	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14:30	30	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15:00	31	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15:30	32	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16:00	33	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16:30	34	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17:00	35	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17:30	36	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18:00	37	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18:30	38	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
19:00	39	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
19:30	40	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
20:00	41	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
20:30	42	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
21:00	43	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
21:30	44	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
22:00	45	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
22:30	46	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
23:00	47	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

23:30	48	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
24:00	49	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
24:30	50	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
25:00	51	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
25:30	52	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
26:00	53	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
26:30	54	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
27:00	55	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
27:30	56	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
28:00	57	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
28:30	58	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
29:00	59	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
29:30	60	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
30:00	61	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
30:30	62	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
31:00	63	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
31:30	64	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
32:00	65	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
32:30	66	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
33:00	67	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
33:30	68	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
34:00	69	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
34:30	70	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
35:00	71	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
35:30	72	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
36:00	73	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
36:30	74	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
37:00	75	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
37:30	76	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
38:00	77	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
38:30	78	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
39:00	79	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
39:30	80	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
40:00	81	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
40:30	82	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
41:00	83	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
41:30	84	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
42:00	85	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
42:30	86	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
43:00	87	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
43:30	88	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
44:00	89	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
44:30	90	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
45:00	91	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

45:30	92	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
46:00	93	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
46:30	94	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
47:00	95	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
47:30	96	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
48:00	97	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
48:30	98	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
49:00	99	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
49:30	100	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

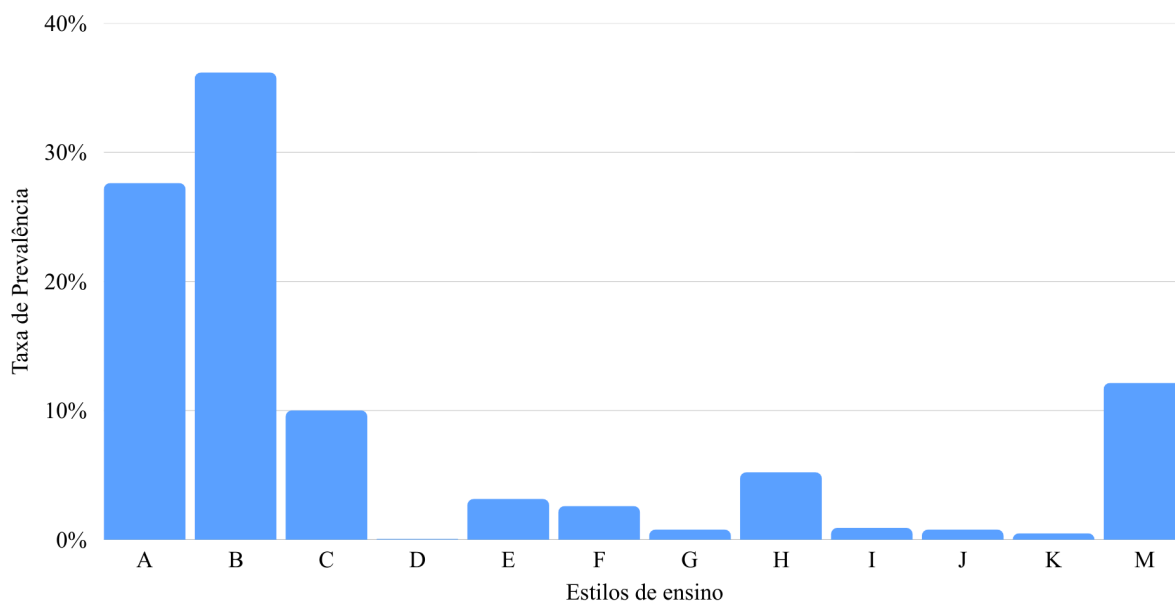
Considerações finais:

Fonte: Autora (2026).

5.2 Frequência dos estilos de ensino

Dando continuidade à análise dos dados, obtidos a partir do estudo piloto, esta etapa da investigação dedicou-se a mapear e quantificar a frequência dos estilos de ensino adotados pelos professores de Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental no município investigado. Os dados coletados revelam uma distribuição assimétrica na utilização dos estilos propostos pelo Espectro de Mosston e Ashworth (2008). A análise detalhada da taxa de prevalência de cada estilo no conjunto da prática pedagógica aponta para uma nítida predominância dos estilos localizados no extremo do contínuo onde o professor detém o máximo poder decisório. O Estilo de Comando (A) emerge como o mais utilizado, representando 36,19% de todas as interações pedagógicas, seguido pelo Estilo de Prática (B) com 27,63%. Os demais estilos apresentam frequências significativamente menores: o Estilo Recíproco (C) com 10,02% e a Descoberta Guiada (F) com 12,14%. Os estilos de produção mais avançados (G a K) apresentaram índices inferiores a 1%, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Taxa de prevalência dos estilos de ensino



Fonte: Autora (2026).

A análise do gráfico 1, permite situar a realidade local num cenário global de ensino da Educação Física. A soma dos estilos A e B (63,82%) indica uma forte centralização das decisões na pessoa do docente. Ao dialogar com a literatura internacional, percebe-se que este padrão não é uma peculiaridade regional, mas um fenômeno persistente. Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001), ao investigarem professores no Reino Unido utilizando o mesmo instrumento (IFITS), encontraram resultados similares, onde os estilos iniciais do Espectro consumiam a maior parte do tempo de aula, estabelecendo o que a literatura denomina de "barreira da reprodução".

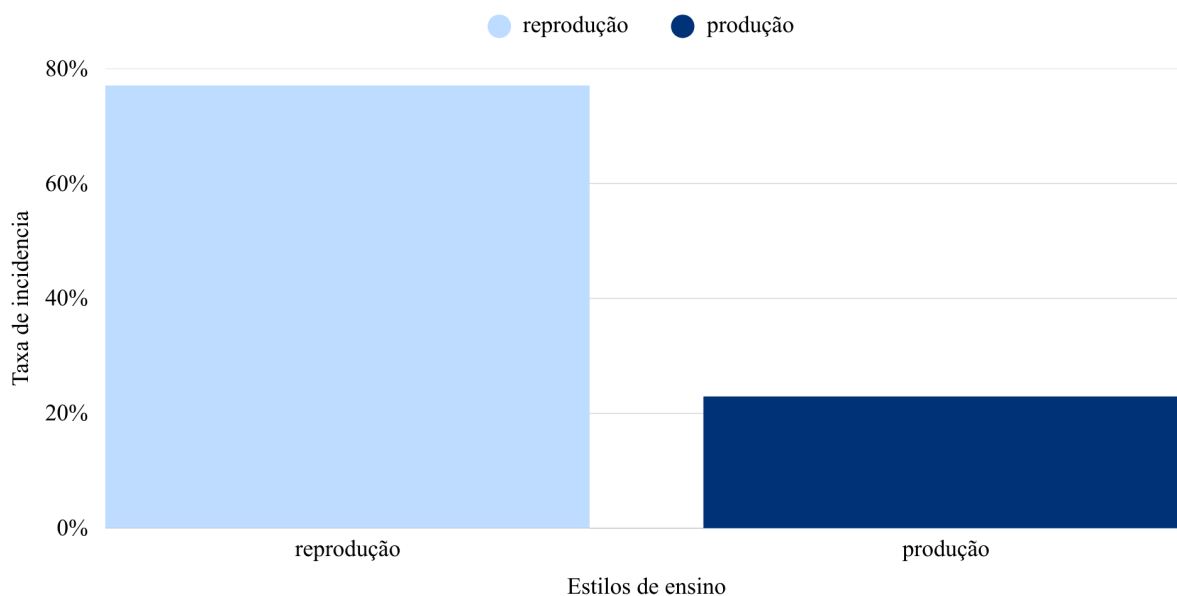
No entanto, uma diferença crucial evidencia a especificidade do cenário investigado. Enquanto nos estudos internacionais de Curtner-Smith et al. (2001) e Parker e Curtner-Smith (2012) o Estilo de Prática (B) tendia a ser o mais frequente, na presente amostra o Estilo Comando (A) assume a primazia. Segundo Mosston e Ashworth (2008), no Estilo A todas as decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto permanecem sob responsabilidade do professor. A predominância desse estilo sobre o de Prática, no qual o aluno já dispõe de alguma autonomia na execução das tarefas, sugere um contexto pedagógico mais centrado na condução docente. Tal centralização pode ser interpretada à luz das discussões de Betti (1991), que identifica na Educação Física escolar brasileira traços de uma perspectiva

tecnicista, caracterizada pela valorização da padronização dos movimentos e da eficiência operacional, em detrimento de propostas que ampliem a autonomia discente.

Importa destacar que essa interpretação não decorre de uma adaptação conceitual dos estilos à realidade brasileira, mas da aplicação do referencial original do Espectro para analisar práticas observadas em um contexto específico, permitindo evidenciar possíveis particularidades do cenário educacional investigado.

A tendência à centralização fica ainda mais evidente quando se agrupam os estilos pela sua lógica pedagógica fundamental. Observa-se que os Estilos de Reprodução (A a E) focados em representações cognitivas já consolidadas dos alunos, repetição e performance de referências de habilidades motoras e soluções conhecidas dominam o cenário, constituindo 77,05% das ações de ensino. Em contrapartida, os Estilos de Produção (F a K) voltados para a descoberta, criação de novas soluções e autonomia cognitiva representam apenas 22,95% da prática observada. Vale ressaltar que a quase totalidade deste segundo grupo se deve ao Estilo de Descoberta Guiada (F), sendo a presença dos estilos de criatividade e autoensino virtualmente nula, como demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Comparação entre os estilos de produção e reprodução



Fonte: Autora (2026).

A desproporção evidenciada no Gráfico 2 dialoga com a análise de Krug (2009) acerca da predominância de estilos de reprodução na Educação Física escolar brasileira, indicando a

centralidade do professor na condução das decisões pedagógicas. Contudo, isso não significa afirmar que os estudantes não aprendam ou que não construam novos conhecimentos seja na dimensão procedimental, atitudinal ou conceitual. A questão reside, sobretudo, na forma como esse conhecimento é produzido em aula. Quando orientado por estilos de reprodução, o aprendizado tende a ocorrer de maneira mais padronizada, com trajetórias previamente definidas e menor margem para exploração individual. Já nos estilos de produção, o estudante dispõe de maior liberdade para elaborar soluções próprias, mobilizando processos de descoberta, reflexão e autonomia. Nesse sentido, a “barreira da descoberta”, descrita por Mosston e Ashworth (2008) como o ponto de transição em que o aluno passa a produzir respostas novas a partir de problemas propostos, parece ainda pouco explorada no contexto observado, não pela ausência de aprendizagem, mas pela predominância de formas mais dirigidas de condução do ensino.

A parcela de 22,95% referente aos estilos de produção demanda uma análise criteriosa. Observa-se que essa incidência se concentra predominantemente no Estilo de Descoberta Guiada (F) (12,14%), o que pode indicar a presença de iniciativas voltadas à mobilização do raciocínio discente, ainda que de forma pontual. Conforme alerta Krug (2009), o Estilo F, embora proponha a ativação cognitiva por meio de questionamentos sequenciados, pode assumir um caráter mais convergente, no qual o estudante é conduzido progressivamente até uma resposta previamente estruturada pelo professor. Ainda assim, trata-se de um movimento que amplia, em certa medida, o espaço de participação intelectual do aluno em comparação aos estilos de reprodução.

Por outro lado, a presença quase inexistente dos estilos Divergente (H), Programa Individual (I) e Iniciado pelo Aluno (J) todos com percentuais inferiores a 1% chama atenção por sinalizar que estratégias pedagógicas que ampliam a autonomia decisional do estudante foram pouco observadas no contexto investigado. É importante ressaltar que os estilos de reprodução não excluem atividade cognitiva nem impedem a aprendizagem; eles organizam o conhecimento de maneira mais estruturada e orientada pelo professor. Contudo, os estilos de produção, especialmente aqueles situados mais adiante no Espectro, tendem a ampliar as possibilidades de formulação de respostas próprias, exploração de soluções variadas e desenvolvimento da autorregulação. Assim, os dados sugerem não uma ausência de aprendizagem, mas uma predominância de formas mais dirigidas de construção do conhecimento, com menor incidência de experiências pedagógicas que envolvam maior grau de autonomia e tomada de decisão por parte dos alunos.

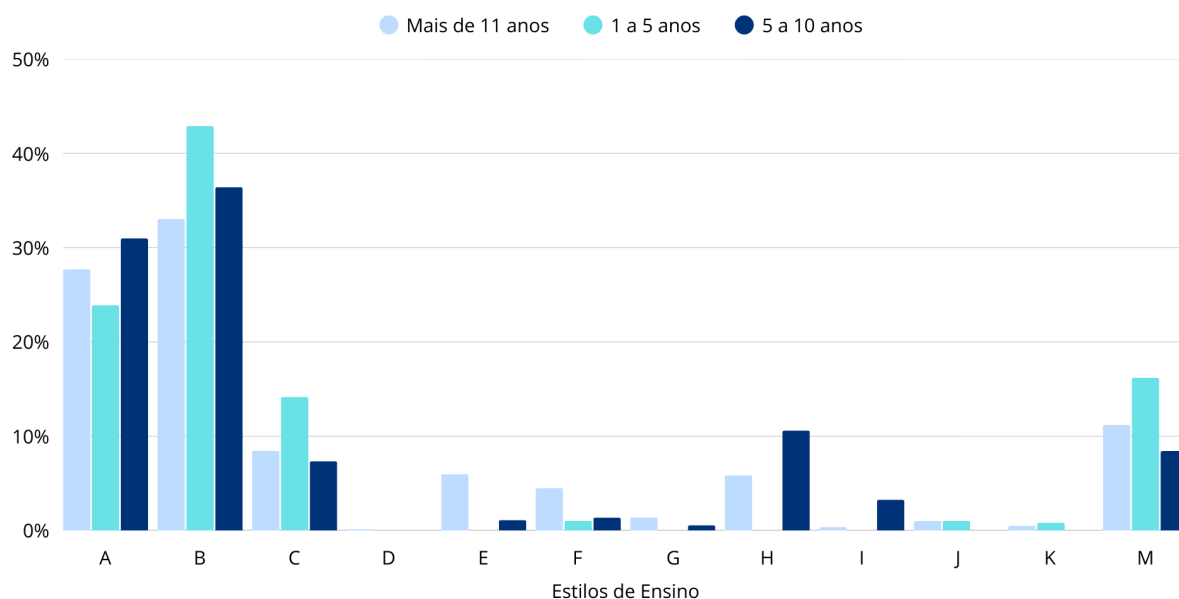
Este cenário revela uma dissonância significativa entre o discurso pedagógico contemporâneo e a prática efetiva. Embora a literatura da área (Coletivo de Autores, 1992) preconize abordagens críticas e participativas, os dados do IFITS mostram uma realidade ancorada na transmissão unilateral. Gooldberguer (2012) e Hewitt (2015) discutem esse fenômeno como uma "lacuna de percepção", onde os professores podem acreditar que promovem autonomia, mas a estrutura decisional de suas aulas permanece no comando. Assim, a prevalência da reprodução (77,05%) não deve ser vista apenas como uma coincidência estatística, mas como o reflexo de uma cultura escolar que continua a valorar a ordem e a repetição técnica acima da emancipação intelectual do aluno.

Dando sequência, foi analisado a prevalência dos estilos de ensino adotados pelos professores a partir das categorias tempo de atuação na Educação Básica, sexo, nível de formação acadêmica, etapa de ensino em que atuam e abordagens pedagógicas utilizadas na prática docente. A análise tem como base os dados produzidos por meio do questionário aplicado aos participantes e dos registros do diário de campo, permitindo identificar a frequência dos estilos de ensino e compreender como características profissionais e contextuais se relacionam às escolhas pedagógicas dos docentes.

5.3 Tempo de atuação Docente

A análise da prevalência dos estilos de ensino em relação ao tempo de atuação profissional buscou identificar possíveis relações entre experiência docente e diversificação metodológica. Para isso, foram consideradas três faixas de tempo de docência (1 a 5 anos; 5 a 10 anos; mais de 11 anos), com base nos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos participantes. O objetivo foi verificar se o acúmulo de anos de carreira se associa a mudanças no espectro de estilos utilizados. Essa análise pode ser observada no gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de atuação como professor de educação física.



Fonte: Autora (2026).

A leitura do gráfico evidencia que, independentemente do tempo de atuação, há predominância dos estilos de reprodução, especialmente do Estilo de Tarefa (B), que apresenta os maiores percentuais em todos os grupos (aproximadamente 33% entre docentes com mais de 11 anos, 43% entre aqueles com 1 a 5 anos e 36% no grupo de 5 a 10 anos). O Estilo A também apresenta frequência significativa, reforçando a centralidade de práticas diretivas ao longo de toda a carreira docente.

O Estilo C aparece com incidência moderada, com maior percentual entre professores de 1 a 5 anos, enquanto os estilos de produção (F, G, H, I, J, K e M) surgem de forma reduzida e dispersa. Destaca-se o Estilo H no grupo de 5 a 10 anos e o Estilo M entre os docentes de 1 a 5 anos; entretanto, tais ocorrências não configuram predominância nem indicam tendência de progressão linear rumo aos estilos de maior autonomia discente.

Os resultados indicam que o tempo de atuação pode funcionar como elemento de estabilização das práticas pedagógicas, mas não garante, por si só, a transição para o chamado “limiar da descoberta”. Embora docentes mais experientes apresentem consolidação dos estilos diretivos, observa-se que a hegemonia do Estilo B atravessa todas as faixas de carreira, sugerindo que a centralidade das práticas reprodutivas não está restrita à senioridade.

Essa constatação dialoga com a perspectiva de Kelchtermans e Vandenberghe (1994), ao compreender o desenvolvimento profissional como processo biográfico e não linear. A experiência acumulada não se converte automaticamente em diversificação metodológica; ao contrário, pode reforçar práticas já consolidadas ao longo da trajetória.

Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001) apontam que professores tendem a priorizar estilos reprodutivos pela necessidade de controle ambiental e eficiência na gestão do tempo pedagógico. No presente estudo, tal lógica parece transcender o tempo de carreira, indicando que fatores contextuais e culturais da escola podem influenciar mais decisivamente a escolha metodológica do que o número de anos de docência.

No contexto brasileiro, Krug (2009) argumenta que a Educação Física escolar permanece fortemente vinculada aos estilos de reprodução, nos quais o professor concentra as decisões didáticas. O gráfico analisado reforça essa perspectiva ao demonstrar que, mesmo quando há presença de estilos de produção, sua ocorrência é episódica e não altera a estrutura dominante do espectro.

A reduzida incidência dos estilos voltados à autonomia discente evidencia, ainda, a lacuna entre discurso e prática apontada por SueSee (2012). Embora abordagens progressistas sejam defendidas teoricamente, a prática concreta tende a manter a assimetria decisória descrita por Mosston e Ashworth (2008), com predominância das decisões concentradas no professor.

Hewitt (2015) complementa que a capacidade de transitar entre estilos requer mais do que tempo de atuação; demanda formação continuada e processos sistemáticos de reflexão. À luz dos dados, percebe-se que a experiência, isoladamente, não amplia o repertório metodológico de forma consistente, sendo atravessada por pressões estruturais que podem homogeneizar as práticas docentes.

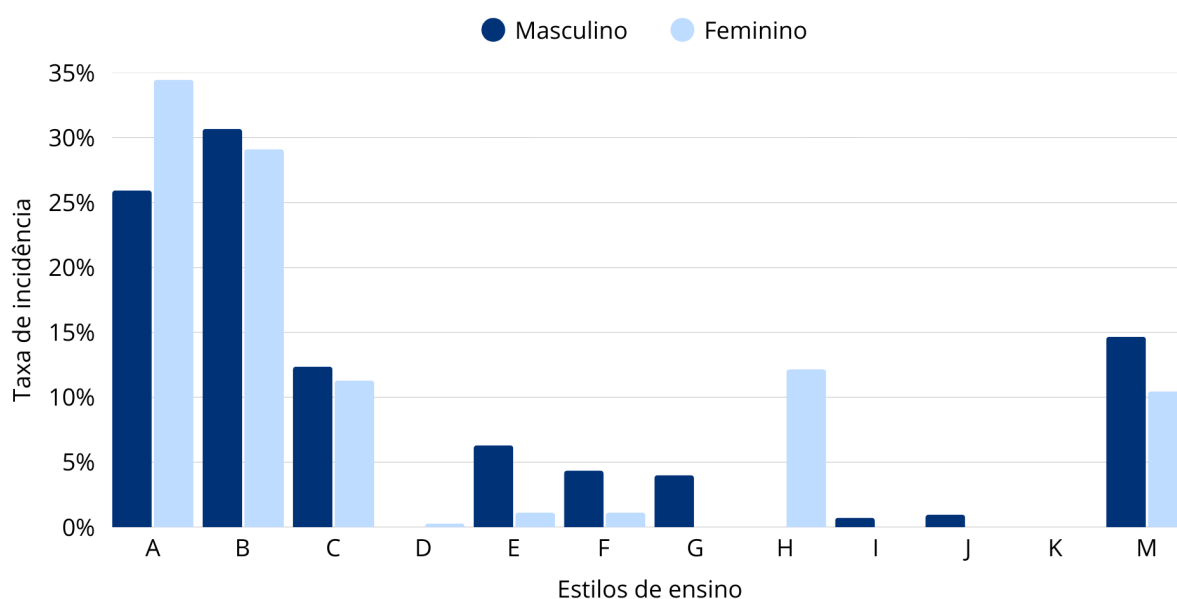
Assim, conclui-se que o tempo de docência estabiliza práticas, mas não se apresenta como variável determinante para a ampliação do espectro de estilos de ensino. A transformação metodológica parece depender de condições formativas, institucionais e reflexivas que extrapolam o mero acúmulo de anos na carreira.

5.4 Sexo e a Mobilização dos Estilos de Ensino

A análise dos estilos de ensino segundo o sexo dos docentes considerou a distribuição da amostra em dois grupos: sete professores do sexo masculino (Professores 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 10) e três do sexo feminino (Professoras 5, 8 e 9). O objetivo foi verificar se essa variável apresenta alguma associação com a escolha dos estilos de ensino adotados nas aulas de Educação Física.

O gráfico a seguir apresenta a taxa de incidência percentual dos estilos (A–M) conforme o sexo dos participantes, permitindo identificar aproximações e possíveis distinções na organização das práticas pedagógicas.

Gráfico 4 - Sexo e a Mobilização dos Estilos de Ensino



Fonte: Autora (2026).

A leitura do gráfico evidencia convergência entre docentes do sexo masculino e feminino na adoção predominante dos estilos de reprodução, especialmente nos Estilos de Comando (A) e Tarefa (B). O Estilo A apresenta incidência de 25,94% entre os docentes do sexo masculino e 34,46% entre os do sexo feminino. Já o Estilo B mantém percentuais elevados e bastante próximos entre os grupos, correspondendo a 30,67% no masculino e 29,10% no feminino.

O Estilo C também apresenta distribuição semelhante, com 12,36% entre homens e 11,30% entre mulheres, reforçando a centralidade do espectro reprodutivo como base estruturante das práticas pedagógicas, independentemente do sexo.

No que se refere aos estilos de produção, observa-se incidência reduzida e distribuída de maneira distinta entre os grupos. Entre os docentes do sexo masculino, destacam-se os estilos E (6,30%), F (4,36%), G (4,00%), I (0,73%) e J (0,97%), além do Estilo M (14,67%), configurando a maior ocorrência dentro do campo produtivo para esse grupo. Entre as docentes do sexo feminino, o destaque recai sobre o Estilo H (12,15%), além de pequenas incidências nos estilos E (1,13%) e F (1,13%) e do Estilo M (10,45%). Os estilos G, I, J e K não apresentaram ocorrência entre as mulheres, enquanto o Estilo D aparece de forma residual (0,28%).

Apesar dessas variações pontuais, os dados indicam que o sexo não se apresenta como variável determinante para a escolha do estilo de ensino. A predominância consistente dos Estilos A, B e C em ambos os grupos evidencia que fatores como formação inicial, cultura escolar e condições institucionais exercem influência mais significativa sobre a prática pedagógica do que a variável biológica considerada.

Essa convergência dialoga com Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001), que argumentam que a cultura da Educação Física escolar tende a homogeneizar as práticas docentes, favorecendo a adoção de estilos diretivos como estratégia de controle da turma e garantia da execução do conteúdo motor. Nesse sentido, homens e mulheres acabam socializados dentro de um mesmo modelo pedagógico, o que contribui para a manutenção do padrão reprodutivo observado.

Ainda que Krug (2009) aponta que, historicamente, a presença feminina na Educação Física brasileira esteve associada a abordagens mais expressivas e rítmicas o que poderia sugerir maior abertura aos estilos de descoberta os dados não evidenciam uma ruptura estrutural nesse sentido. A maior incidência do Estilo H entre as docentes do sexo feminino (12,15%) representa uma variação relevante, mas insuficiente para alterar o panorama geral de predominância dos estilos diretivos.

Hewitt (2015) destaca que a percepção e o exercício do controle pedagógico podem assumir significados distintos entre os sexos; contudo, no presente estudo, a organização das práticas revela maior influência do contexto institucional do que de características associadas

ao sexo. Essa constatação também se aproxima da lacuna entre discurso e prática descrita por SueSee (2012), uma vez que, embora abordagens centradas na autonomia discente sejam frequentemente valorizadas no plano teórico, a execução prática permanece ancorada na assimetria decisória proposta por Mosston e Ashworth (2008), na qual o professor concentra as decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto.

Dessa forma, conclui-se que o sexo dos docentes não se configura como fator determinante isolado na definição dos estilos de ensino adotados. A diversificação metodológica parece depender mais diretamente de processos de formação continuada, reflexão crítica sobre a prática e domínio da “anatomia da aula” do que de diferenças biológicas entre os profissionais.

5.5 Nível de Formação Acadêmica

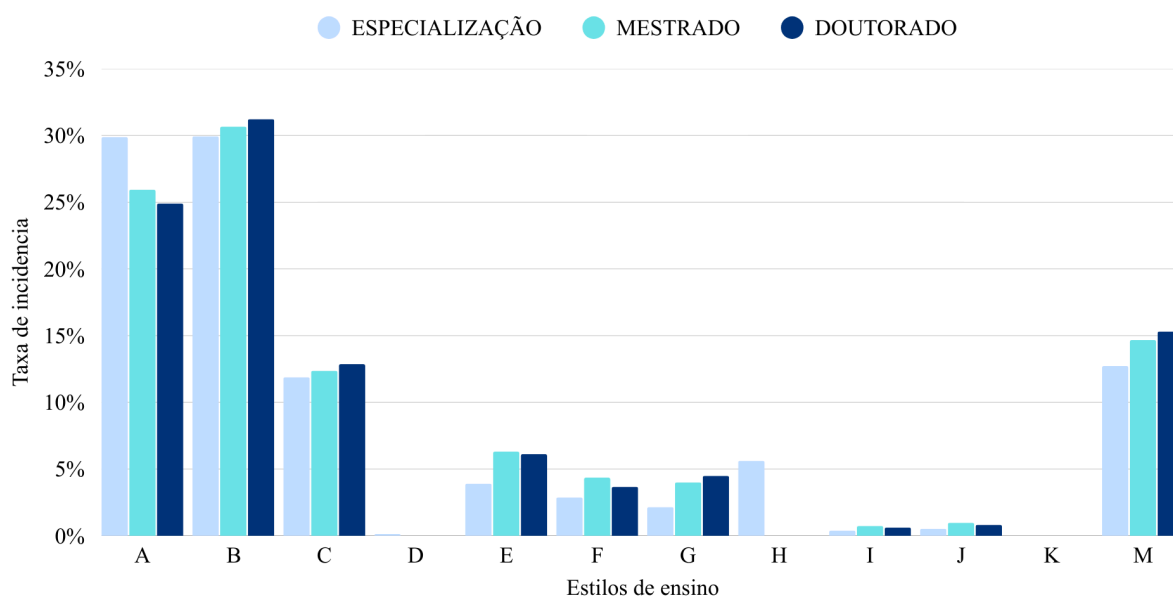
O perfil da amostra, no que se refere à formação acadêmica, evidencia um grupo que buscou qualificação além da graduação inicial, com predominância de professores especialistas, seguidos por mestres e, em menor número, doutores.

De modo geral, observa-se que o aumento do nível de escolaridade formal não resultou em uma mudança expressiva na distribuição dos estilos de ensino adotados. Conforme ilustrado no Gráfico 7, independentemente da titulação (especialização, mestrado ou doutorado), os Estilos de Comando (A) e Tarefa (B) permanecem como os mais utilizados, concentrando os maiores percentuais entre todos os níveis de formação.

No estilo A, os percentuais variam aproximadamente entre 25% e 30%, enquanto no estilo B situam-se entre 30% e 31%, configurando-se como os pilares da prática pedagógica observada. O estilo C mantém frequência intermediária (em torno de 12% a 13%), ao passo que os estilos de produção apresentam índices significativamente inferiores. Mesmo entre mestres e doutores, os estilos G, I e J aparecem com percentuais reduzidos, e os estilos H e K praticamente não se manifestam nas titulações mais elevadas.

Esses dados indicam que a estrutura decisória da aula permanece majoritariamente centralizada no docente, independentemente do avanço na formação acadêmica

Gráfico 5 - Nível de formação acadêmica



Fonte: Autora (2026).

A distribuição apresentada no gráfico evidencia um padrão bastante consistente entre os diferentes níveis de formação acadêmica. Observa-se que, independentemente de especialização, mestrado ou doutorado, os estilos A (Comando) e B (Prática) concentram as maiores taxas de incidência, variando aproximadamente entre 25% e 31%. O estilo C (Recíproco) aparece em um segundo bloco de frequência, com valores em torno de 12% a 13%. Em contraste, os estilos produtivos mais avançados (G a K) apresentam percentuais significativamente reduzidos, muitas vezes inferiores a 5%, sendo o estilo K praticamente inexistente.

Esse padrão empírico dialoga diretamente com os achados de Curtner-Smith, Hasty e Kerr (2001), que, ao utilizarem o IFITS para observar aulas antes e depois de reformas curriculares, verificaram que a predominância dos estilos reprodutivos se manteve estável mesmo diante de propostas institucionais que incentivavam maior diversificação metodológica. Assim como no estudo desses autores, o gráfico não revela uma transição substantiva em direção aos estilos produtivos, mesmo entre professores com maior titulação acadêmica.

Além disso, a relativa estabilidade dos estilos A, B e C entre especialização, mestrado e doutorado sugere que o avanço na formação formal não implicou alteração estrutural na

organização da aula. Essa constatação converge com a perspectiva da socialização ocupacional discutida por Curtner-Smith e colaboradores, segundo a qual crenças pedagógicas consolidadas ao longo da trajetória formativa tendem a orientar a prática docente de forma duradoura. Nesse sentido, a concentração dos estilos reprodutivos pode refletir disposições internalizadas que privilegiam controle, eficiência e previsibilidade na condução da aula.

Os resultados também se aproximam das análises de SueSee (2012), que identificou discrepâncias entre o discurso pedagógico dos professores frequentemente alinhado a propostas centradas no aluno e as práticas efetivamente observadas, marcadas por estratégias mais diretivas. No gráfico, embora haja pequenas elevações nos estilos E, F e G entre mestres e doutores, esses aumentos não configuram uma mudança estrutural no perfil metodológico geral.

De forma semelhante, Hewitt (2015) argumenta que a implementação consistente dos estilos produtivos requer condições pedagógicas específicas, planejamento intencional e segurança profissional. A baixa incidência dos estilos I, J e K no gráfico pode indicar que tais condições nem sempre estão presentes no contexto investigado, favorecendo a manutenção de estratégias instrucionais consideradas mais gerenciáveis no cotidiano escolar.

Assim, à luz dos estudos internacionais que utilizaram o IFITS e analisaram o *Spectrum* em contextos reais de ensino, o gráfico sugere que a titulação acadêmica, isoladamente, não foi suficiente para deslocar o eixo metodológico da prática docente do polo reprodutivo para o produtivo. O padrão observado reforça a necessidade de processos formativos que incidam diretamente sobre a prática concreta, promovendo experimentação orientada e reflexão sistemática sobre os estilos de ensino empregados.

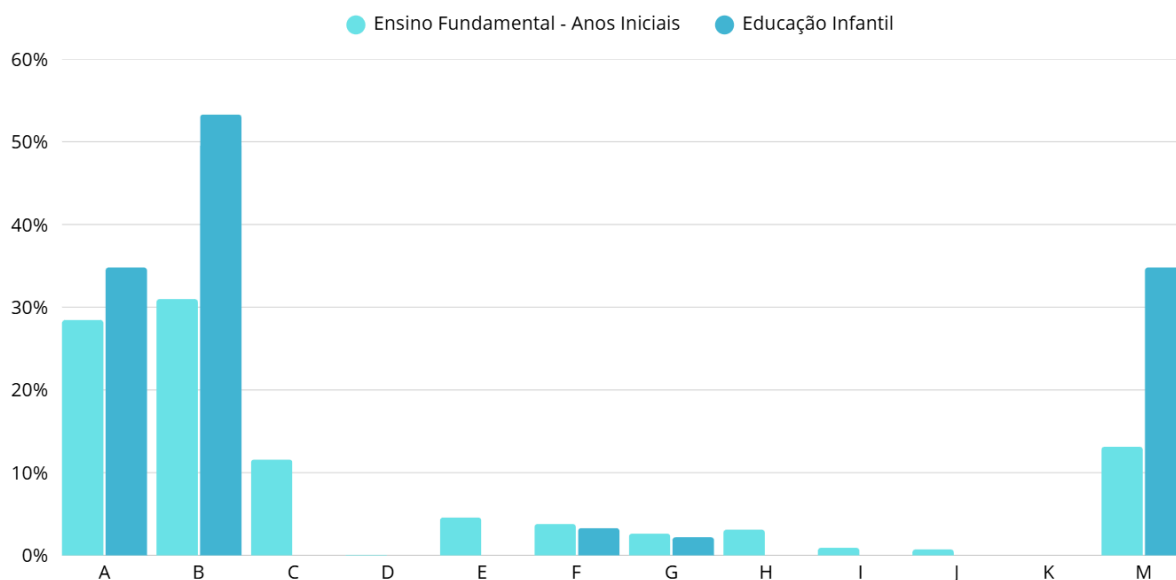
5.6 As Etapas de Ensino

O Gráfico 5 apresenta a distribuição percentual dos estilos de ensino identificados nas aulas de Educação Física analisadas, contemplando exclusivamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Observa-se que, em ambas as etapas, há predominância dos estilos A e B, sendo o Estilo B o mais recorrente, especialmente na Educação Infantil. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além dos estilos A e B, aparecem de forma discreta os estilos C, E, F, G, H, I e J. Já na Educação Infantil, a diversidade é menor, concentrando-se majoritariamente nos

estilos A, B, F e M. Os estilos D e K não foram identificados no conjunto das aulas observadas.

Gráfico 6 - Etapas de ensino analisadas



Fonte: Autora (2026).

A partir da visualização dos dados, verifica-se que o uso dos estilos de ensino nas aulas analisadas concentra-se predominantemente nos estilos de reprodução, especialmente nos estilos A (Comando) e B (Tarefa), evidenciando maior centralização das decisões pedagógicas na figura do professor. Tal resultado indica que as decisões relativas ao planejamento, à condução das atividades e à avaliação permanecem majoritariamente sob responsabilidade docente, configurando um modelo de ensino com menor compartilhamento decisório com os alunos.

Esse achado encontra respaldo em investigações internacionais. Curtner-Smith et al. (2001), ao analisarem o uso dos estilos de ensino em aulas de Educação Física, verificaram que 78,31% do tempo de aula foi dedicado a estilos reprodutivos, enquanto apenas 4,99% correspondeu a estilos produtivos. Os autores destacam ainda que os professores raramente utilizavam estilos que exigiam maior tomada de decisão por parte dos alunos, especialmente nos âmbitos do planejamento e da avaliação. Em outro momento, ressaltam que o uso de estilos de reprodução foi comparativamente e consistentemente elevado, enquanto o uso de

estilos de produção permaneceu reduzido, evidenciando um padrão metodológico semelhante ao identificado no presente estudo (Curtner-Smith et al., 2001).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora haja registro de outros estilos pertencentes ao Spectrum, seus percentuais mostram-se reduzidos, sugerindo diversificação metodológica limitada. Na Educação Infantil, essa concentração nos estilos iniciais do Spectrum apresenta-se ainda mais acentuada. Considerando a fundamentação teórica proposta por Mosston e Ashworth (2008), o Spectrum organiza-se a partir de uma cadeia de decisões distribuídas entre professor e alunos, envolvendo momentos de pré-impacto (planejamento), impacto (execução) e pós-impacto (avaliação). Assim, quando predominam os estilos iniciais especialmente o Estilo A, caracterizado pela tomada integral de decisões pelo professor observa-se menor autonomia discente no processo de aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008).

Em seus estudos, Byra (2020), diz que estilos que promovem maior dissonância cognitiva tendem a favorecer aprendizagens mais profundas, uma vez que ampliam as oportunidades de reflexão, tomada de decisão e resolução de problemas por parte dos alunos. Nesse sentido, a baixa incidência de estilos produtivos no contexto investigado sugere possibilidades de ampliação metodológica, especialmente no que se refere à promoção de experiências que estimulem maior participação ativa e engajamento cognitivo dos estudantes.

Além da leitura específica sob a ótica do Spectrum, os dados também permitem reflexão acerca da coerência pedagógica entre etapas da Educação Básica. Batista (2022), ao discutir o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destaca a importância da continuidade e da intencionalidade pedagógica na organização das práticas docentes, evitando rupturas que comprometam o percurso formativo da criança. Embora seu estudo não trate diretamente dos estilos de ensino, a autora enfatiza que as práticas pedagógicas e as concepções docentes influenciam a experiência escolar e a construção progressiva da autonomia discente.

Nessa perspectiva, a manutenção predominante de estilos altamente centralizadores pode estar relacionada não apenas a escolhas metodológicas pontuais, mas também às necessidades formativas do professor. Batista (2022) evidencia que lacunas na formação e na articulação entre etapas impactam a organização das práticas pedagógicas, o que reforça a importância de processos formativos que ampliem o repertório metodológico docente.

Ressalta-se que a presente análise restringe-se exclusivamente às aulas de Educação Física da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não abrangendo outras etapas da Educação Básica. Portanto, as interpretações aqui apresentadas referem-se especificamente ao contexto investigado, mantendo coerência com os limites metodológicos do estudo.

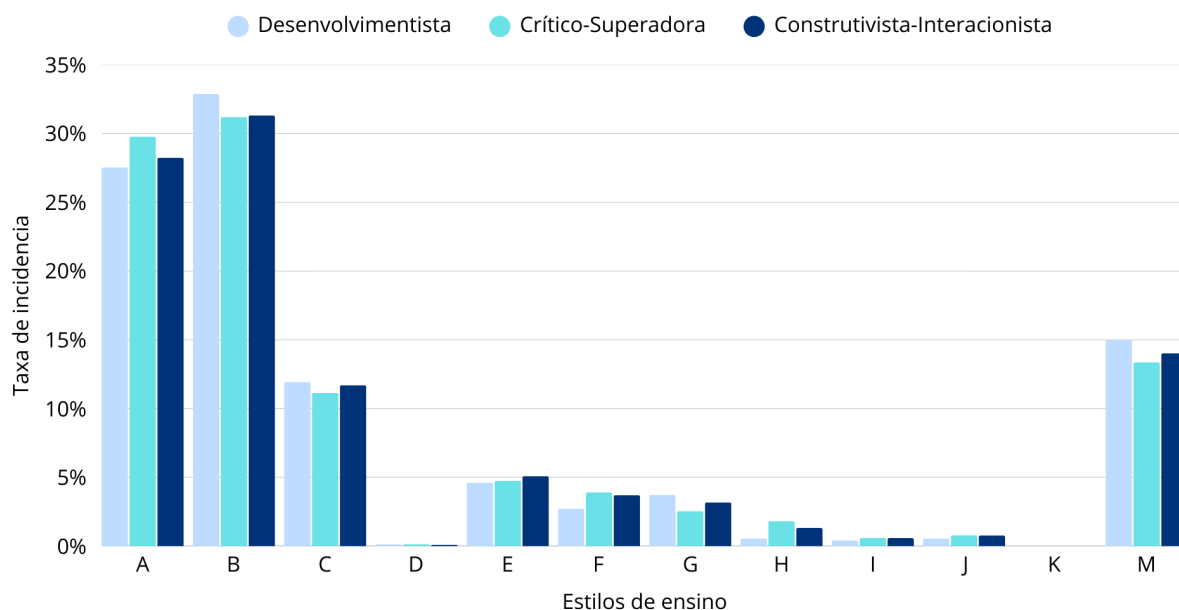
5.7 Abordagens Pedagógicas

O Gráfico 6 apresenta a distribuição percentual dos estilos de ensino do Spectrum (A–M) nas aulas analisadas, organizadas conforme três abordagens pedagógicas: Desenvolvimentista, Crítico-Superadora e Construtivista-Interacionista. Essas abordagens foram selecionadas por terem sido as mais mencionadas pelos participantes no questionário sociodemográfico, o que indica sua predominância no contexto investigado. A partir dessa identificação, procedeu-se à análise da incidência dos estilos de ensino em cada uma delas, com o objetivo de verificar como as aulas foram metodologicamente estruturadas.

Observa-se que os estilos A (Comando) e B (Tarefa) apresentam os maiores percentuais em todas as abordagens. O Estilo B registra aproximadamente 33% na abordagem Desenvolvimentista, 31% na Crítico-Superadora e 31% na Construtivista-Interacionista. O Estilo A varia entre cerca de 27% e 30% nas três perspectivas.

O Estilo C (Recíproco) apresenta incidência intermediária, situando-se entre 11% e 12%. Já os estilos D e E registram percentuais inferiores a 5%. Os estilos F, G, H, I e J também apresentam ocorrência reduzida, todos abaixo de 5%, com variações discretas entre as abordagens. O Estilo K não foi identificado nas aulas observadas. O Estilo M, por sua vez, apresenta percentuais que variam entre aproximadamente 13% e 15%. De modo geral, os dados indicam maior concentração nos estilos situados na parte inicial do Spectrum, enquanto os estilos localizados na porção intermediária e final apresentam ocorrência menos expressiva, independentemente da abordagem pedagógica declarada.

Gráfico 7 - Abordagens pedagógicas.



Fonte: Autora (2026).

Os resultados mostram forte presença dos estilos de reprodução, principalmente os estilos A (Comando) e B (Tarefa), indicando centralização das decisões pedagógicas na figura do professor. Conforme afirmam Mosston e Ashworth (2008), nos estilos iniciais do Spectrum as decisões de planejamento, condução e avaliação permanecem sob responsabilidade docente, com reduzida transferência de decisões aos alunos. A predominância desses estilos sugere, portanto, menor ampliação da autonomia discente nas aulas observadas.

Esse achado aproxima-se do que foi identificado por Curtner-Smith et al. (2001), que observaram predominância de estilos reprodutivos em aulas de Educação Física, com baixa incidência de estilos produtivos. Os autores destacam que estratégias que demandam maior participação dos alunos nas decisões pedagógicas são pouco exploradas na prática escolar.

No presente estudo, as três abordagens analisadas Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista e Crítico-Superadora foram selecionadas por terem sido as mais indicadas pelos docentes no questionário sociodemográfico. Conforme sistematizado por Heraldo Simões Ferreira (2019), essas abordagens representam movimentos teóricos importantes na constituição da Educação Física escolar brasileira, cada uma com pressupostos específicos acerca do papel do professor, do aluno e da organização do ensino.

De acordo com Ferreira (2019), a abordagem Desenvolvimentista enfatiza a adequação das experiências motoras às fases de desenvolvimento da criança, priorizando a progressão das habilidades motoras e a organização sistemática das tarefas. Essa perspectiva valoriza o planejamento estruturado e a condução intencional das atividades pelo professor.

Tal característica pode ajudar a compreender a incidência elevada dos estilos A e B nas aulas associadas a essa abordagem. Ao organizar sequências progressivas de aprendizagem motora, o docente tende a assumir maior controle sobre as decisões de pré-impacto, o que se aproxima dos estilos reprodutivos descritos por Mosston e Ashworth (2008). Assim, a centralização observada no gráfico pode estar relacionada à própria ênfase dessa abordagem na organização técnica e na condução estruturada das tarefas.

Segundo Ferreira (2019), a abordagem Construtivista-Interacionista compreende a aprendizagem como resultado da interação entre sujeito e meio, reconhecendo o aluno como participante ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva pressupõe mediação docente e valorização das experiências significativas.

Entretanto, Melo e Maciel (2025), ao investigarem abordagens adotadas na Educação Infantil, identificaram que, embora a Construtivista-Interacionista seja amplamente mencionada pelos professores, há fragilidades na compreensão aprofundada de seus fundamentos, bem como necessidade de ampliação da formação continuada. Esse dado contribui para interpretar o gráfico: embora a abordagem seja declarada, a organização das decisões pedagógicas permanece majoritariamente concentrada no professor. Assim, observa-se possível distanciamento entre a concepção teórica que valoriza interação e participação ativa e a materialização metodológica da aula, que se aproxima dos estilos de reprodução do Spectrum.

A abordagem Crítico-Superadora, conforme apresentada por Ferreira (2019), fundamenta-se na análise crítica da cultura corporal e na formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social. Ela propõe que o ensino ultrapasse a mera execução técnica, incorporando problematização e reflexão.

No entanto, Costa e Dias (2025), ao investigarem a prática pedagógica e o conhecimento docente sobre essa abordagem, identificaram que, embora os professores reconheçam seus princípios, há dificuldades em operacionalizá-los no cotidiano escolar. Os autores evidenciam que diferentes referenciais metodológicos são utilizados na prática, nem

sempre de forma coerente com os fundamentos da Crítico-Superadora. Esse aspecto ajuda a compreender por que, mesmo em aulas associadas a essa perspectiva, observa-se predominância dos estilos A e B. A presença da abordagem no discurso docente não garantiu, necessariamente, reorganização das decisões pedagógicas no sentido de maior compartilhamento com os alunos.

Nesse contexto, as reflexões de Ashworth (1989) contribuem para ampliar a análise ao problematizar a tendência de permanência em um padrão singular de ensino. Quando o professor mantém predominantemente uma mesma forma de organização das decisões pedagógicas, a diversidade de possibilidades do Spectrum deixa de ser explorada, ainda que diferentes abordagens sejam assumidas conceitualmente.

De modo complementar, Krug (2009) aponta que, no contexto brasileiro, muitos docentes apresentam domínio teórico das concepções pedagógicas, mas enfrentam dificuldades na tradução dessas ideias em estratégias concretas de intervenção. Essa análise contribui para compreender por que abordagens distintas acabam sendo desenvolvidas por meio de organização metodológica semelhante. Com essas contribuições, a prevalência de estilos reprodutivos observada neste estudo não deve ser interpretada como fragilidade das abordagens progressistas, mas como indicativo da necessidade de maior articulação entre conhecimento teórico e domínio técnico-metodológico.

Conforme defendem Mosston e Ashworth (2008), o Spectrum constitui um repertório sistematizado de possibilidades de ensino cujo domínio exige compreensão conceitual e operacional. Sem essa articulação, a concepção pedagógica pode não se refletir de maneira consistente na organização das decisões em aula. Por fim, ressalta-se que a análise refere-se exclusivamente às aulas de Educação Física da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respeitando os limites estabelecidos pelo delineamento da pesquisa.

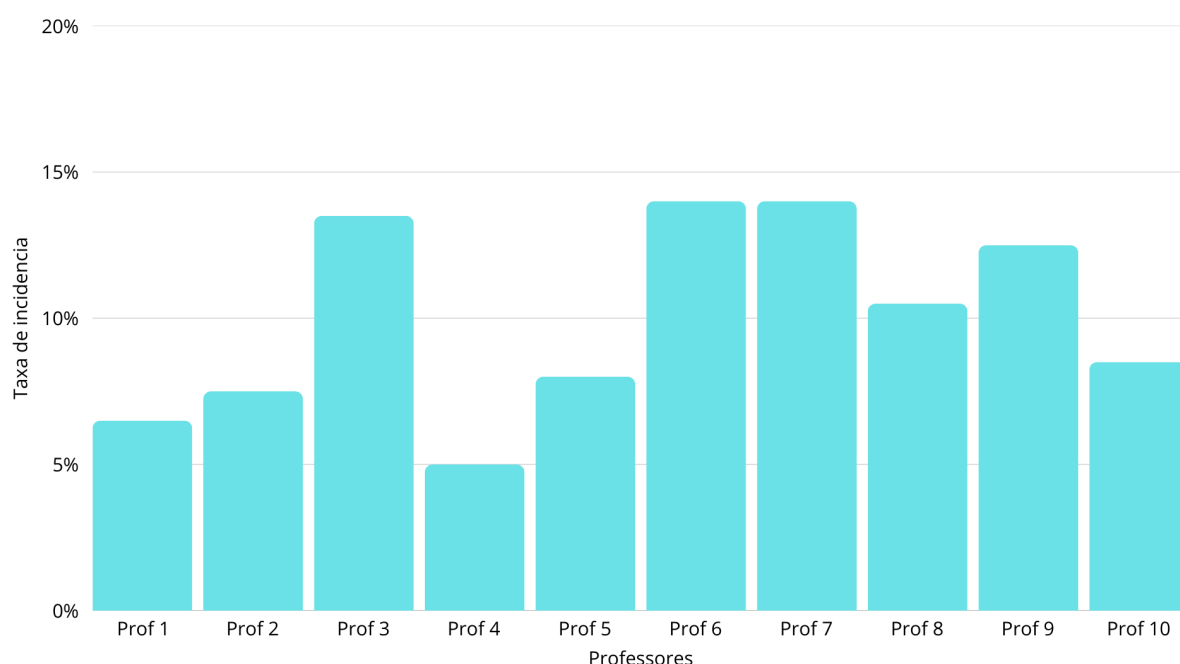
5.8 Tempo de Gestão (M)

O gráfico 7 apresenta a taxa de incidência do Estilo M (Gestão) nas duas aulas observadas de cada professor participante da pesquisa.

Os dados indicam variação entre os docentes, com percentuais que oscilam aproximadamente entre 5% e 14% do tempo total das aulas. O menor índice foi identificado no Professor 4 (cerca de 5%), enquanto os maiores percentuais aparecem nos Professores 6 e

7 (aproximadamente 14%). Os Professores 3 e 9 também apresentam valores relativamente elevados, situando-se entre 12% e 13%. Os demais docentes registram percentuais intermediários, variando entre aproximadamente 6% e 10%. De modo geral, observa-se que nenhum dos professores ultrapassou 15% do tempo total das aulas dedicado a tarefas de gestão.

Gráfico 8 - Relação do Tempo de Gestão (M) dos professores



Fonte: Autora (2026).

A dimensão Management (M), conforme proposta por Muska Mosston e Sara Ashworth (2008), refere-se ao tempo destinado à organização administrativa da aula, envolvendo formação de grupos, distribuição e recolhimento de materiais, deslocamentos e orientações operacionais. Ainda que não corresponda diretamente ao ensino do conteúdo, esse tempo constitui parte estruturante da prática docente, pois estabelece as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O estudo de Gonçalves (2013), ao utilizar o Sistema de Análise do Tempo de Aula (ATA), evidencia que o tempo oficial da aula não se converte integralmente em tempo de prática motora. Ao classificar o tempo em categorias como organização, instrução, prática e espera, o autor demonstra que as atividades organizacionais consomem parcela relevante da aula, influenciando diretamente o tempo efetivo de engajamento dos alunos. Contudo, o

próprio estudo reconhece que tais momentos são indispensáveis para garantir estrutura, segurança e funcionamento adequado da aula.

Na perspectiva desenvolvimentista, David Gallahue e John Donnelly (2008) recomendam que o tempo destinado à gestão não ultrapasse 20% do tempo total da aula, de modo a preservar oportunidades suficientes de prática motora. Esse parâmetro orienta a busca por equilíbrio entre organização e engajamento ativo. Conforme observado no gráfico apresentado, todos os professores permaneceram abaixo do limite de 20% sugerido pela literatura. Os percentuais variaram aproximadamente entre 5% (Professor 4) e valores próximos a 14% (Professores 6 e 7), mantendo-se, portanto, dentro da margem considerada adequada. A maioria dos docentes concentrou-se em faixas intermediárias, situadas entre cerca de 7% e 13% do tempo total da aula.

Esses resultados indicam que, sob o ponto de vista quantitativo, o tempo de gestão não comprometeu de maneira significativa o período destinado às atividades motoras. Ao contrário, os dados sugerem organização relativamente eficiente das rotinas pedagógicas, o que pode ter favorecido a fluidez das transições e a manutenção do tempo de prática. Assim, o tempo de gestão, quando mantido em níveis moderados, atua como elemento estruturador da aula, e não como obstáculo ao ensino.

Entretanto, ao articular essa dimensão com a distribuição geral dos estilos de ensino apresentada nos gráficos anteriores, observa-se a predominância dos estilos A (Comando) e B (Tarefa), conforme classificados por Mosston e Ashworth (2008). Isso indica que, embora o tempo administrativo esteja equilibrado, a estrutura das decisões pedagógicas permaneceu majoritariamente centralizada no professor. Desse modo, a questão central não reside na quantidade de tempo dedicada à gestão, mas na forma como o tempo restante é pedagogicamente organizado.

A investigação dos perfis docentes e de suas práticas revela, portanto, um cenário complexo, no qual a intenção educativa frequentemente se confronta com limitações do repertório metodológico disponível. A análise conjunta dos dados demonstra que, embora a estrutura de decisão permaneça ancorada nos estilos de reprodução, as justificativas para esse padrão oscilam entre a necessidade de controle logístico e a dificuldade de operacionalizar abordagens mais progressistas em ações didáticas concretas.

Em síntese, o fechamento dos resultados indica que a prevalência dos estilos A e B, conforme evidenciado nos gráficos, não decorre de falhas individuais, mas de uma adaptação pragmática às condições reais de ensino. Como argumenta David Byra (2020), a ausência de dissonância cognitiva nas tarefas propostas evidencia que o sistema ainda privilegia a reprodução do gesto em detrimento da produção do pensamento. Sem o domínio técnico da anatomia dos estilos de ensino descrita por Mosston e Ashworth (2008), propostas progressistas tendem a permanecer no plano discursivo, enquanto a Educação Física escolar continua priorizando a execução orientada em detrimento da construção autônoma de soluções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção final do memorial, articulada à síntese conclusiva da dissertação, representa a consolidação de uma trajetória formativa marcada por amadurecimento acadêmico e aprofundamento investigativo. O ingresso no Mestrado constituiu um passo decisivo na sistematização de inquietações que vinham sendo desenvolvidas desde a graduação, especialmente sob orientação contínua, o que possibilitou a construção de um percurso investigativo coerente, progressivo e metodologicamente fundamentado. O projeto, portanto, não surgiu de forma isolada, mas resultou do amadurecimento de um diálogo acadêmico sustentado ao longo dos anos, transformando questionamentos iniciais em uma investigação estruturada e rigorosa.

A inserção no Laboratório de Comportamento Motor (LACOM) contribuiu de maneira significativa para esse processo, uma vez que o ambiente coletivo de pesquisa, as discussões metodológicas e as trocas entre pares favoreceram o refinamento do olhar analítico e o fortalecimento da postura científica. A participação em eventos acadêmicos e seminários ampliou a compreensão sobre o campo investigativo, evidenciando que a produção científica se constrói por meio do debate fundamentado e da circulação crítica de ideias.

No âmbito da formação acadêmica, as disciplinas cursadas desempenharam papel central na consolidação teórica do estudo. As disciplinas obrigatórias forneceram a base conceitual necessária, enquanto as optativas possibilitaram aprofundamento em temáticas diretamente relacionadas ao objeto da pesquisa. O exame de qualificação representou um momento decisivo de validação da estrutura do trabalho, contribuindo para ajustes conceituais e metodológicos que fortaleceram a investigação.

Antes da aplicação da coleta definitiva, a realização da testagem do instrumento mostrou-se fundamental para o aprimoramento dos procedimentos metodológicos. Esse momento permitiu testar instrumentos, equipamentos e a logística da coleta de dados em aulas reais, evidenciando a necessidade de ajustes no tempo de registro, na organização dos materiais e na postura de observação da pesquisadora, especialmente no que se refere à adaptação inicial das turmas à presença das gravações. Ainda que a aplicação do instrumento não tivesse como finalidade produzir inferências conclusivas, seus resultados já indicavam a predominância de estratégias diretivas, aspecto posteriormente confirmado na investigação principal.

A partir da aplicação do instrumento IFITS adaptado, os resultados evidenciaram sua adequação ao contexto brasileiro, permitindo a identificação sistematizada dos estilos de ensino mobilizados nas aulas de Educação Física. Observou-se a predominância dos estilos de reprodução, independentemente das abordagens pedagógicas declaradas pelos docentes, bem como a presença significativa do tempo de gestão como elemento estruturante das decisões didáticas. Esses achados sugerem que a adoção de estilos mais diretivos pode estar associada à necessidade de organização da aula, controle do grupo e manutenção da fluidez das atividades, ainda que, por outro lado, essa configuração tenda a concentrar decisões no professor, reduzindo as possibilidades de ampliação da autonomia discente.

A realização deste trabalho no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação reforça o compromisso com a qualificação da prática pedagógica. A existência de um instrumento sistemático e fidedigno para avaliação dos estilos de ensino no contexto brasileiro revela-se estratégica, uma vez que permite descrever com maior precisão as interações pedagógicas que ocorrem na aula. Dessa forma, o instrumento desenvolvido não se limita à produção de dados, mas configura-se como uma ferramenta potente para análise e reflexão sobre a prática docente, subsidiando processos formativos mais consistentes e fundamentados.

Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa foi permeado por desafios e limitações que precisam ser explicitados. Destaca-se, inicialmente, a condição de saúde da pesquisadora, que passou por um procedimento cirúrgico durante o período de execução do estudo, exigindo adaptações no planejamento e na condução das atividades. Soma-se a isso a logística de deslocamento até as escolas, frequentemente realizada por meio de motocicleta, o que implicou desafios no transporte e manejo dos equipamentos de gravação.

No contexto escolar, também foram enfrentadas dificuldades relacionadas à autorização institucional em diferentes unidades, bem como à organização das aulas em espaços compartilhados, com a presença de mais de uma turma simultaneamente na quadra, o que impactou as condições de filmagem. Observou-se ainda certa timidez inicial por parte de alguns professores diante da presença das câmeras, o que pode ter influenciado, em alguma medida, a naturalidade das práticas observadas.

Adicionalmente, a etapa de testagem dos equipamentos e do instrumento exigiu ajustes técnicos e metodológicos até que se alcançasse um padrão satisfatório de coleta. Destaca-se, sobretudo, a complexidade da análise dos dados, que demandou a observação minuciosa e

repetida das gravações para identificação dos estilos de ensino ao longo das aulas, configurando-se como um processo rigoroso e de elevado investimento de tempo.

Diante dessas condições, os resultados devem ser compreendidos à luz do contexto específico investigado, não sendo passíveis de generalização direta para outros cenários. Ainda assim, tais limitações não invalidam a pesquisa, mas evidenciam a complexidade da prática pedagógica e reforçam a necessidade de investigações que considerem as condições reais do ambiente escolar.

A partir dessas considerações, apontam-se importantes direções para pesquisas futuras. Recomenda-se a diminuição do número de participantes e a inclusão de diferentes redes de ensino, possibilitando análises comparativas mais abrangentes. Sugere-se também a realização de estudos que contemplem diferentes etapas da Educação Básica, a fim de compreender como os estilos de ensino se manifestam ao longo do desenvolvimento escolar.

Destaca-se, ainda, a relevância de investigações que apliquem o instrumento IFITS em diferentes momentos, especialmente em estudos que analisem a prática docente antes e após processos de formação continuada, permitindo verificar possíveis mudanças no repertório metodológico dos professores. Estudos longitudinais também se mostram promissores, ao possibilitar o acompanhamento das práticas ao longo do tempo.

Além disso, futuras pesquisas podem explorar a relação entre os estilos de ensino e variáveis como aprendizagem dos alunos, engajamento, desenvolvimento motor e aspectos socioemocionais, ampliando a compreensão dos impactos das decisões pedagógicas. A utilização de abordagens metodológicas mistas, integrando análise quantitativa e qualitativa, bem como o uso de tecnologias digitais para codificação de vídeos, também se configura como uma possibilidade relevante para o avanço da área.

Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de modelos de formação inicial e continuada de professores que contemplem estudos específicos sobre os estilos de ensino, suas possibilidades pedagógicas e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. Tais modelos formativos podem incluir momentos de observação sistemática das aulas, análise de vídeos, utilização de instrumentos de avaliação como o IFITS e discussões reflexivas sobre a prática docente. A incorporação desses instrumentos nos processos formativos revela-se relevante não apenas para o desenvolvimento de competências

técnicas de avaliação, mas também para favorecer a construção de uma postura crítica e investigativa por parte do professor em formação.

Nesse sentido, a utilização de instrumentos de observação e avaliação dos estilos de ensino pode contribuir significativamente para a formação acadêmica e profissional, ao aproximar teoria e prática e possibilitar que futuros docentes compreendam de maneira mais concreta como as decisões pedagógicas influenciam as interações, a participação dos alunos e a organização da aula. Além disso, a inserção desse tipo de discussão nos cursos de licenciatura e em programas de formação continuada pode ampliar o repertório metodológico dos professores, favorecendo práticas pedagógicas mais diversificadas, conscientes e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Física escolar.

Por fim, recomenda-se a continuidade dos estudos de validação do instrumento no contexto brasileiro, incluindo análises de confiabilidade interavaliadores e aplicação em diferentes regiões do país, contribuindo para sua consolidação como ferramenta de referência na Educação Física escolar.

Em síntese, esta dissertação não apenas alcança seus objetivos ao traduzir, adaptar e aplicar um instrumento relevante para a análise dos estilos de ensino, como também evidencia a necessidade de aprofundamento contínuo das investigações nesse campo. Ao articular trajetória formativa, resultados empíricos, limitações e perspectivas futuras, reafirma-se o compromisso com a produção de conhecimento científico e com a qualificação da prática pedagógica na Educação Física escolar.

PRODUTO EDUCACIONAL

IFITS-Instrumento de identificação dos Estilos de Ensino	
Dados sobre os docentes	
Nome do(a) avaliador(a):	
Nome do(a) professor(a) observado(a):	
Escola:	
Localização:	
Tempo de atuação do(a) professor(a) na educação básica a partir da graduação:	☐ 1 a 3 anos ☐ 04 a 07 anos ☐ 8 a 11 anos ☐ Acima de 12 anos
Indique especificamente a etapa de ensino em que o(a) professor(a) está aplicando a aula que será observada:	☐ Educação Infantil. Ano: _____ ☐ Educação Ensino Fund. - Anos Iniciais. Ano: _____ ☐ Ensino Fund. - Anos Finais. Ano: _____ ☐ Ensino Médio. Ano: _____
Estilos de ensinos	
Estilos Reprodutivos (A-E)	
A: Comando: o professor decide tudo e o aluno apenas executa, priorizando controle, precisão, disciplina e segurança.	
B: Tarefa: o professor propõe as atividades e o aluno pratica de forma autônoma, ajustando seu ritmo e tempo, com orientação, engajamento e responsabilidade.	
C: Recíproco: os alunos trabalham em duplas, alternando entre executar e observar, trocando feedback e promovendo cooperação, comunicação e responsabilidade.	
D: Autoavaliação: o aluno executa e analisa seu próprio desempenho com base em critérios definidos, estimulando reflexão, autonomia e responsabilidade.	
E: Inclusão: todos participam da mesma tarefa, escolhendo o nível de dificuldade conforme suas possibilidades, promovendo adaptação, equidade e motivação.	
Estilos Produtivos (F-K):	
F: Descoberta Guiada: o professor conduz por perguntas e desafios que levam o aluno a descobrir respostas, estimulando raciocínio, reflexão e autonomia orientada.	
G: Descoberta Divergente: o aluno cria múltiplas soluções para um mesmo problema, valorizando criatividade, originalidade e expressão pessoal.	
H: Descoberta Convergente: o aluno usa o pensamento lógico para chegar a uma única solução correta, desenvolvendo análise, estratégia e tomada de decisão.	
I: Individual: o aluno planeja, executa e avalia seu próprio aprendizado com apoio do professor, fortalecendo autonomia, autogestão e responsabilidade.	
J: Iniciado pelo aluno: o aluno propõe e conduz seu plano de ensino com apoio eventual do professor, demonstrando protagonismo, iniciativa e independência.	
K: Autoensino: o aluno toma todas as decisões e conduz seu aprendizado de forma autônoma, alcançando liberdade, autodireção e autonomia plena.	
M: Gestão: Inclui atividades não diretamente relacionadas à instruções sobre os estilos de ensino, e sim instruções tais como organização e gerenciamento de comportamentos, conflitos e materiais. Mesmo não sendo um “estilo de ensino” no sentido tradicional, o Estilo M é incluído no IFITS porque ocupa uma parte significativa do tempo das aulas e, por isso, precisa ser registrado e analisado.	
Estrutura Organizacional da aula	
Descrição Geral da aula:	

Quantidade de alunos por sexo: () Masculino. () Feminino.													
Espaço físico utilizado (descrição):													
Materiais utilizados e quantidade:													
Conteúdo específico da aula:													
Tempo	n°	Estilos de ensinos											
00:00	1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
00:30	2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
01:00	3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

01:30	4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
02:00	5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
02:30	6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
03:00	7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
03:30	8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
04:00	9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
04:30	10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
05:00	11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
05:30	12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
06:00	13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
06:30	14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
07:00	15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
07:30	16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
08:00	17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
08:30	18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
09:00	19	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
09:30	20	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10:00	21	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10:30	22	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11:00	23	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11:30	24	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12:00	25	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12:30	26	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13:00	27	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13:30	28	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14:00	29	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14:30	30	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15:00	31	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15:30	32	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16:00	33	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16:30	34	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17:00	35	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17:30	36	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18:00	37	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18:30	38	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
19:00	39	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
19:30	40	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
20:00	41	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
20:30	42	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
21:00	43	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
21:30	44	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
22:00	45	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
22:30	46	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
23:00	47	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

23:30	48	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
24:00	49	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
24:30	50	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
25:00	51	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
25:30	52	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
26:00	53	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
26:30	54	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
27:00	55	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
27:30	56	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
28:00	57	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
28:30	58	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
29:00	59	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
29:30	60	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
30:00	61	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
30:30	62	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
31:00	63	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
31:30	64	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
32:00	65	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
32:30	66	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
33:00	67	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
33:30	68	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
34:00	69	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
34:30	70	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
35:00	71	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
35:30	72	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
36:00	73	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
36:30	74	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
37:00	75	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
37:30	76	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
38:00	77	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
38:30	78	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
39:00	79	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
39:30	80	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
40:00	81	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
40:30	82	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
41:00	83	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
41:30	84	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
42:00	85	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
42:30	86	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
43:00	87	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
43:30	88	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
44:00	89	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
44:30	90	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
45:00	91	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

45:30	92	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
46:00	93	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
46:30	94	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
47:00	95	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
47:30	96	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
48:00	97	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
48:30	98	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
49:00	99	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
49:30	100	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

Considerações finais:

REFERÊNCIAS

- AKTOP, A.; KARAHAN, N. Physical Education Teacher's Views of Effective Teaching Methods in Physical Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 46, p. 1910–1913, 2012. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042812015303>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- ASHWORTH, S. *et al.* Evaluating a Teacher Education Program Through Performance Task Assessments. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 18, n. 2, p. 139-151, 2004.
- ASHWORTH, S. The Spectrum of Teaching Styles Pre-student Teaching Program: a first year study. *In: Physical Education and Life*. [S.l.]: University of Jyväskylä, 1989. p. 248-257.
- BARBER, L. W. Self-assessment. *In: MILLMAN, J.; HAMMOND, L. D. The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press, 1990. p. 216–228.
- BATISTA, G. dos S. O. **O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: Identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública**. 2022. 172 f. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26079>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- BRACCIALLI, A. C. **Tradução e adaptação transcultural do instrumento Educational Technology Predisposition Assessment -ET PA**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 1 dez. 2017.
- BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: **Spine**, [S. l.], v. 25, n. 24, p. 3186–3191, dez. 2000. Disponível em: <http://journals.lww.com/00007632-200012150-00014>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- BYRA, M. The Spectrum of Teaching Styles. *In: ENNIS, C. D. (Ed.). Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. London: Routledge, 2020. p. 431-445.
- CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? *In: SILVA, E. E. (org.). Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008.160p.
- CHATOUPIS, C. C. Physical Education Teachers' Use of Mosston and Ashworth's Teaching Styles: A Literature Review. **The Physical Educator**, [S. l.], v. 75, n. 5, p. 880–900, 2018. Disponível em: <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/8292>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- CORREIA, J. R. A. **Avaliar para Melhorar a Escola: Pontos de Vista de Professores Sobre a Organização e Práticas de Ensino**. 2011. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- COSTA, A. V.; DIAS, M. F. S. Pedagogia crítica em educação física: da atuação profissional a uma visão a respeito da abordagem crítico superadora. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e7791, 18 mar. 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7791>. Acesso em: 28 fev. 2026.

COTHRAN, D.; KULINNA, P. H.; WARD, E. Students' experiences with and perceptions of teaching styles. **Journal of Research and Development in Education**, v. 34, n. 1, p. 93–103, 2000.

COTHRAN, D. J. *et al.* A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S. l.], v. 76, n. 2, p. 193–201, jun. 2005. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2005.10599280>. Acesso em: 28 fev. 2026.

CRISOL MOYA, E.; CAURCEL CARA, M. J. *Active Methodologies in Physical Education: Perception and Opinion of Students on the Pedagogical Model Used by Their Teachers. International Journal of Environmental Research and Public Health*, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 1438, 3 fev. 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/4/1438>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CURADO, A. P.; RODRIGUES, A. L. Contributos inovadores na formação inicial de professores: caso do mestrado em ensino da economia e contabilidade do IE/ ULisboa. 2015. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/34336>. Acesso em 22 mar. 2026.

CURTNER-SMITH, M. D.; HASTY, D. L.; KERR, I. G. Teachers' use of production and reproduction teaching styles. **Journal of teaching in physical education**, v. 20, n. 4, p. 363–377, 2001.

CURTNER-SMITH, M. D. Influence of Biography, Teacher Education, and Entry into the Workforce on the Perspectives and Practices of First-Year Elementary School Physical Education Teachers. **European Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 75–98, jan. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1740898980030107>. Acesso em: 28 fev. 2026.

DAY, C. Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. **Pedagogy, Culture & Society**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 221–233, jan. 1999. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.1999.11090864>. Acesso em: 1 mar. 2026.

FERNANDES, D. Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editora, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5508>. Acesso em: 28 fev. 2026.

FERREIRA, C. A.; OLIVEIRA, C. Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 26, n. 63, p. 806–836, 29 dez. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3592>. Acesso em: 1 mar. 2026.

FERREIRA, H. S. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. [S. l.]: Editora da UECE, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. [S. l.]: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

GJERSING, L.; CAPLEHORN, J. R.; CLAUSEN, T. Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. **BMC Medical Research Methodology**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 13, dez. 2010. Disponível em: <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-10-13>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GOLDBERGER, M.; ASHWORTH, S.; BYRA, M. Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. **Quest**, [S. l.], v. 64, n. 4, p. 268–282, out. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2012.706883>. Acesso em: 1 mar. 2026.

GOULARTE, G. G.; BOSSLE, F. A Didática na Educação Física Escolar: Uma análise sobre a produção de conhecimento em periódicos e bases de dados nacionais. **Corpoconsciência**, [S. l.], p. 64–81, 3 ago. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/13190>. Acesso em: 16 fev. 2026.

GOZZI, M. Guidelines for adapting educational and psychological tests: a progress report. .; RUY, M. P. Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. **Movimento & Percepção**, v. 9, n. 13, p. 117–134, 2008.

HADJI, C. **A avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Org.). Developing Tests for Use in Multiple Languages and Cultures: A Plea for Simultaneous Development. **Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment**. 0 ed. [S. l.]: Psychology Press, 2004. p. 247–276. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135676575/chapters/10.4324/9781410611758-16>. Acesso em: 27 fev. 2026.

HAMBLETON, R. K. Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 10, n. 3, p. 229–244, 1994.

- HASTY, D. L. **Instrument for identifying teaching styles (IFITS)**. 1997. Tese (Doutorado) – University of Alabama, Tuscaloosa, 1997.
- HEWITT, M. Observed teaching styles of Australian tennis coaches. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 6, n. 2, p. 155–167, 2015.
- HEWITT, Mitchell Charles. **Teaching styles of Australian tennis coaches: An exploration of practices and insights using Mosston and Ashworth's Spectrum of teaching styles**. 2015. Tese de Doutorado. University of Southern Queensland. Acesso em: 16 fev. 2026.
- HOLLY, M. L. Reflective practice and professional development. *Curriculum inquiry*, v. 19, n. 2, p. 129–156, 1989.
- KREMER-HAYON, L. **Teacher Self-Evaluation: Teachers in Their Own Mirror**. Springer Science & Business Media, v. 37, 1993.
- KRUG, A. J. **O Spectrum dos Estilos de Ensino de Mosston & Ashworth: um referencial para a Educação Física**. Porto Alegre: Edelbra, 2009.
- LUMPKIN, A. **Physical education and sport: a contemporary introduction**. 4th ed. Boston, WCB/McGraw-Hill, 1998.
- MACÊDO, J. A. dos S. 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. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10810>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: _____. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43–99.
- MAWER, M. Teaching styles, teaching strategies and instructional formats in physical education: “total teaching” or ideology? **British Journal of Physical Education**, v. 24, n. 1, p. 5–9, 1993. Disponível em: <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.5555/19931854642>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- MELO, G. A. G. D.; MACIEL, C. M. D. L. A. Abordagens Pedagógicas de Docentes de Educação Física na Educação Infantil em Escolas Municipais de Educação Básica Públicas da Região Sul de Cuiabá - MT. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 279–285, 30 jun. 2025. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/13958>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- MONACIS, D. *et al.* Analysis of Self-perceived Use of Spectrum of Teaching Styles in Italian Physical Education Teachers. **Frontiers in Sports and Active Living**, [S. l.], v. 6, p. 1397511, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fspor.2024.1397511/full>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching physical education**. 1. ed. Columbus: Merrill, 2008.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery**, 1990.

MOSSTON, M.; ASMOSSTON, M. **Teaching physical education**. Columbus, OH: Merrill, 1981.

MOSSTON, M. **Teaching Physical Education**. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company, 1966.

MOSSTON, M. ASHWORTH, S. **Teaching physical education. First online edition**. [S.l.]: Spectrum Institute for Teaching and Learning, 2008. Disponível em: https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. [S.l.]: Yendis Editora, 2009.

NEIRA, M. G. O Currículo Cultural da Educação Física: Pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 4, 1 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 16 fev. 2026.

NEIRA, M. G. **O Currículo Cultural da Educação Física em Ação: A perspectiva dos seus autores**. 2012. null em Educação física – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARKER, M.; CURTNER-SMITH, M. Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. **European Physical Education Review**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 127–143, fev. 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X11430655>. Acesso em: 27 fev. 2026.

RINK, J. E.; HALL, T. J. Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. **The Elementary School Journal**, [S. l.], v. 108, n. 3, p. 207–218, jan. 2008. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/529103>. Acesso em: 28 fev. 2026.

RODRIGUES, A.; PERALTA, H. **Algumas Considerações A Propósito Da Avaliação Do Desempenho Dos Professores**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed., [Nachdr.]. Newbury Park: Sage, 2003.

SEVERINO, C. D. *et al.* Estilos de ensino para a docência em Educação Física: aspectos históricos e conceituais. **Cadernos UniFOA**, [S. l.], v. 9, n. 25, p. 113–119, 10 ago. 2014.

Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/206>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SILVA, Junior. V. P. D. Prática pedagógica em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 16, n. 1, 28 mar. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16421>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SPECTRUM OF TEACHING STYLES. Home. [S.l.]: Spectrum Institute for Teaching and Learning, [s.d.]. Disponível em: <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php>. Acesso em: 27 fev. 2026.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP Model for Evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (org.). **Evaluation Models**. Evaluation in Education and Human Services. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. v. 49, p. 279–317. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/0-306-47559-6_16. Acesso em: 27 fev. 2026.

SUESEE, B.; BARKER, D. M. Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 34–50, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/25742981.2018.1552498>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SUESEE, B.; EDWARDS, K. 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.

SUESEE, B.; HEWITT, M.; PILL, S. (Org.). **The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education**. 1. ed. [S. l.]: Routledge, 2020. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781000051391>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SUESEE, B. **An investigation of physical education teachers' and students' perceptions of teaching styles**. 2012. Tese (Doutorado) – University of Queensland, Brisbane, 2012.

ANEXO

ANEXO A - Termo COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ESTILOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo piloto com professores de um Município do Sul de Minas

Pesquisador: Alessandro Teodoro Bruzi

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 61202622.9.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.529.431

Apresentação do Projeto:

O Espectro de Estilos de Ensino, proposto por Muska Mosston, fornece aos professores diversas abordagens para conduzir suas aulas, favorecendo o desenvolvimento dos alunos. Compreender e aplicar esses estilos de forma eficiente é essencial para aprimorar a prática pedagógica. Assim, este estudo busca traduzir e adaptar transculturalmente o instrumento Teaching Styles (IFITS) (Hasty, 1997), amplamente utilizado em diversos países para avaliar os estilos de ensino adotados por professores, visando sua aplicação na Educação Física Escolar no Brasil. A pesquisa seguirá uma abordagem qualiquantitativa baseada nos estudos de Mosston e SueSee et al. (2019) e será desenvolvida em seis etapas. Primeiramente, será realizada a tradução do instrumento do inglês para o português por tradutores bilíngues. Em seguida, na síntese das traduções, as versões traduzidas serão comparadas e unificadas em uma versão única. Na terceira etapa, ocorrerá a avaliação por especialistas, onde profissionais da área revisarão a adequação linguística e contextual do instrumento. A quarta fase consistirá na avaliação pelo público-alvo, onde professores de Educação Física responderão ao questionário para verificar sua clareza. Posteriormente, a tradução reversa será conduzida, garantindo que a versão final em português permaneça fiel ao conteúdo original. A última etapa será a realização do estudo piloto, no qual o instrumento será aplicado a um grupo de professores de Educação Física Escolar de um município do Sul de Minas. Nessa fase, as aulas serão gravadas e analisadas utilizando um protocolo estruturado, onde os estilos de ensino

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Campus Universitário - Caixa Postal 3037, Avenida Sul, Prédio das
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: 7.529.431

serão identificados a cada 20 segundos por meio de um software especializado. Esse estudo será fundamental para testar a aplicabilidade do instrumento e verificar sua eficácia na identificação dos estilos de ensino no contexto escolar brasileiro. Como resultado, espera-se desenvolver um instrumento validado e adaptado para a realidade educacional brasileira, possibilitando a análise dos estilos de ensino dos professores de Educação Física. Esse recurso contribuirá para aprimorar a prática docente e oferecer uma ferramenta valiosa para pesquisadores interessados na metodologia de ensino da Educação Física Escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Traduzir e adaptar o instrumento de auto-avaliação dos estilos de ensino adotados por professores de Educação Física escolar, incluindo a realização de um estudo-piloto.

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. Cuidaremos também, para não expor os nomes dos envolvidos na 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. Já para os pesquisadores existe o risco de haver poucos voluntários a participar, ou de se recusarem a responder o questionário no tempo previsto.

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:

Trata-se de um estudo em que será traduzido e validado um questionário. O estudo-piloto será realizado no período de junho a julho de 2025 e estima-se a participação de 10 voluntários.

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

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Campus Universitário - Caixa Postal 3037, Avenida Sul, Prédio das
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: 7.529.431

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 7.446.261 emitido pelo CEP em 17/03/2025

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 nº001/13, 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_2490651_E1.pdf	11/04/2025 14:23:03		Aceito
Outros	carta_Respostaassinadaassinadosegunda.pdf	11/04/2025 14:22:14	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
Parecer Anterior	Autorizacao_para_pesquisa_SME_assinado_certo.pdf	08/04/2025 19:52:29	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Cessao_de_Direito_de_Uso_de_Imagem_e_Voz.pdf	19/02/2025 13:25:29	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_RespostaassinadoCoep.pdf	19/02/2025 13:25:14	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAMESTRADOdo cx.docx	03/02/2025 21:00:31	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinado.pdf	03/02/2025 20:59:28	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
Outros	IFITS_Montadodocx.docx	03/02/2025 15:39:43	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
Outros	Comentarios_Eticos.docx	30/01/2025 17:56:25	MARIA EDUARDA SOUZA DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.docx	30/01/2025	MARIA EDUARDA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Campus Universitário - Caixa Postal 3037, Avenida Sul, Prédio das
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: 7.529.431

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17:55:24	SOUZA DOS REIS	Aceito
--	-----------	----------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 26 de Abril de 2025

Assinado por:

ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Campus Universitário - Caixa Postal 3037, Avenida Sul, Prédio das
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-900
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep.prp@ufla.br

ANEXO B - Termo secretaria



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
(DEF-Departamento de Educação Física e DED-Departamento de Educação)

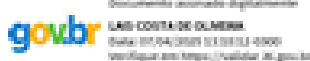
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE MUNICIPAL

Prezada Secretária de Educação de Lavras/MG Lais Costa de Oliveira,

Vimos por meio desta solicitar autorização para desenvolver a pesquisa intitulada **ESTILOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PILOTO COM PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS**, desenvolvida por Maria Eduarda Souza dos Reis no âmbito de seu trabalho de dissertação do (PPGE) -Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Universidade Federal de Lavras/MG. Pela pesquisa, pretende-se analisar os Estilos de Ensino adotados de, aproximadamente, seis professores de Educação Física escolar nas etapas de educação infantil e fundamental II, desta rede municipal, por meio da aplicação piloto de um instrumento de avaliação dos estilos de ensino, traduzido e adaptado transculturalmente. O instrumento utilizado será a versão traduzida do IFITS (Identifying Teaching Styles), desenvolvido por Hasty (1997) e adaptado do trabalho de Ashworth. Esse instrumento de observação sistemática busca identificar e registrar os estilos de ensino empregados pelos professores, dividindo-os em dois grandes grupos: os Estilos Reprodutivos (comando, prática, recíproco, autocontrole e inclusão) e os Estilos Produtivos (descoberta guiada, divergente, ir além e gerenciamento). A pesquisa envolverá a gravação das imagens e dos áudios de cada professor durante a ministração de duas aulas de Educação Física. Para isso, será utilizada um celular para filmagem e um microfone de lapela para captação do áudio do professor, que será transferido via *Bluetooth* para o outro celular. As gravações serão analisadas seguindo um protocolo de observação sistemática, e os estilos de ensino serão registrados a cada 20 segundos no próprio IFITS. Durante a análise, serão observadas as interações professor-aluno, o nível de autonomia concedido e as estratégias didáticas utilizadas para engajamento dos estudantes. Os dados coletados serão revisados em reuniões com o orientador, permitindo ajustes no processo e fornecendo feedback individualizado aos professores, com sugestões para aprimoramento pedagógico. Além disso, será realizada uma apresentação detalhada do IFITS ao grupo de professores que se voluntariarem a participar do estudo. O estudo busca compreender os estilos de ensino predominantes, favorecendo práticas mais inclusivas e eficazes, e contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade do ensino da Educação Física escolar. A Secretaria de Educação autoriza a realização da pesquisa, considerando que a proposta está alinhada com os objetivos de melhoria da qualidade do ensino e com o incentivo à produção de conhecimento científico. Ressalta-se, contudo, que a participação dos professores e demais envolvidos é voluntária, cabendo a cada um a decisão sobre seu envolvimento, bem como a autorização para o uso das informações e dados coletados, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos. Comprometemo-nos em fornecer os resultados ao final da investigação.

Desde já, agradecemos e contamos com a colaboração de todos.

Autorizo o pedido acima:



Maria Eduarda Souza dos Reis
(35)99894-5165

Assinatura e Carimbo da Instituição

Dr. Alessandro Teodoro Bruzi

Lavras, 08 de Abril de 2025.

(35) 38291.698

ANEXO C - TCLE (Termo De Consentimento Livre E Esclarecido)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

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 EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Um Estudo Piloto com Professores de um Município do Sul de Minas

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

Analisar os estilos de ensino adotados por professores de Educação Física escolar em um município do Sul de Minas, por meio da aplicação e avaliação piloto de um instrumento de avaliação por terceiros, previamente traduzido e adaptado de forma transcultural.

III – JUSTIFICATIVA

No contexto educacional brasileiro, os estilos de ensino ainda são pouco estudados e aplicados de maneira intencional nas aulas de Educação Física. A adaptação transcultural de um instrumento de avaliação por terceiros, já validado em outros países, pode representar uma importante contribuição para a realização de novas pesquisas e o avanço técnico-científico na área. Além disso, sua aplicação permite uma análise mais precisa das práticas pedagógicas dos professores, auxiliando no desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade do ensino.

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 é realizada por meio da observação de gravações em vídeo das aulas, seguindo um protocolo estruturado em duas etapas: a primeira consiste na observação detalhada do material, enquanto a segunda envolve o registro sistemático dos estilos identificados em intervalos de 20 segundos. A análise é conduzida por um software, que determina qual estilo de ensino está sendo empregado ou se o professor está apenas gerenciando a aula. Caso mais de um estilo seja identificado no mesmo intervalo, registra-se aquele mais próximo da extremidade produtiva do espectro de ensino.

V - RISCOS ESPERADOS

A participação na pesquisa apresenta **risco mínimo**, porém, alguns incômodos podem ocorrer. Como a coleta de dados envolve a observação de gravações em vídeo das aulas, há a possibilidade de desconforto relacionado à exposição da prática docente. Professores podem se sentir avaliados ou julgados quanto aos seus métodos de ensino, o que pode gerar ansiedade ou constrangimento.

Além disso, embora todas as gravações sejam analisadas exclusivamente para fins de pesquisa, há um risco remoto de quebra de confidencialidade, caso ocorra algum vazamento ou uso indevido dos dados. Para minimizar esses riscos, todas as informações serão armazenadas de forma segura, garantindo o anonimato dos participantes e o uso das imagens estritamente para análise científica.

VI – BENEFÍCIOS

O participante poderá se beneficiar ao obter informações que possam aprimorar a qualidade de suas aulas de Educação Física, favorecendo sua prática pedagógica na instituição onde leciona. Além disso, os resultados desta pesquisa têm o potencial de beneficiar a sociedade, ao contribuir com o avanço do conhecimento científico na área de Educação Física, especialmente no que diz respeito aos estilos de ensino utilizados pelos professores.

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.

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail coep@nintec.ufla.br

Fone 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74
Site: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

ANEXO D - TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à _____ Av/Rua _____, nº _____, município de _____, responsável pelo/pela menor _____,

RG _____, pelo presente instrumento AUTORIZO a Universidade Federal de Lavras – UFLA, localizado no Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de Pesquisa, COEP, Caixa Postal 3037. Telefone: 3829-5182 A DISPOR DA IMAGEM E/OU VOZ DO MENOR ACIMA IDENTIFICADO.

Declaro estar ciente que esta autorização não transfere à UFLA qualquer ônus ou responsabilidades civis ou criminais decorrentes do conteúdo do material disponibilizado em sítio eletrônico da instituição ou em outras mídias, na íntegra ou em partes.

O presente Termo é firmado em caráter irrevogável, irretratável e por prazo indeterminado, tendo sido outorgado livre, espontânea e gratuitamente, com base na Lei nº 9.610/98, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for.

Por serem estas informações a expressão da verdade, na melhor forma do Direito e de minha livre e espontânea vontade, subscrevo o presente Termo.

_____, ____/____/_____
(Local e Data)

Assinatura

ANEXO E - PRIMEIRA VERSÃO TRADUZIDA DO IFITS

IFITS (IDENTIFICAÇÃO DE ESTILOS DE ENSINO)
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE TERCEIROS PARA PROFESSORES SOBRE
SEUS ESTILOS DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

IFITS (Identificação de Estilos de Ensino) instrumento de avaliação por terceiros dos
(as) professor(a)s sobre seus estilos de ensino em aulas de educação física escolar.

Nome do avaliador:

Nome do professor avaliado:

Escola:.....

Instruções: Circule ou insira a resposta correta para as afirmações abaixo.

1. SEXO: Masculino / Feminino / Outro

2. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: Área Urbana / Área Rural

3. TEMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE A
GRADUAÇÃO (INFORME O NÚMERO DE ANOS): Anos

4. INDIQUE APENAS UM NÍVEL DE ENSINO EM QUE O PROFESSOR ESTÁ
TRABALHANDO NESTE ANO LETIVO:

1. Educação Infantil
2. Ensino Fundamental I – Anos Iniciais
3. Ensino Fundamental II – Anos Finais
4. Ensino Médio

Estrutura dos Estilos de Ensino do IFITS:

Estilos Reprodutivos (A-E):

A: Comando

B: Tarefa

C: Recíproco

D: Autoavaliação

E: Inclusivo

Estilos Produtivos (F-H):

F: Descoberta Guiada

G: Divergente

H: Indo além

Gestão:

Inclui atividades não diretamente relacionadas à instrução, tais como organização e gerenciamento de comportamento. (M)

Instruções de utilização do IFITS

1. Método de observação:

As aulas são observadas e gravadas em vídeo. A análise é realizada em duas etapas:

1. 10 segundos de observação: O codificador observa e determina o estilo de ensino em uso.
2. 10 segundos de gravação: O estilo identificado é gravado. Totalizando 20 segundos.

Prioridade nas Anotações:

O estilo menos didático (mais centrado no aluno) é o preferido. Essa abordagem é baseada na literatura que sugere que os estilos produtivos são usados com menos frequência.

Espaço para notas de observações relevantes.

ESTILO DE ENSINO EM INTERVALOS

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
19	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
20	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
21	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
22	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

23	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
24	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
25	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
26	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
27	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
28	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
29	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
30	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
31	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
32	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
33	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
34	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
35	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
36	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
37	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
38	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
39	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
40	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
41	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
42	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
43	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
44	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
45	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
46	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
47	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
48	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
49	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

50	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
51	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
52	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
53	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
54	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
55	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
56	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
57	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
58	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
59	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
60	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
61	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
62	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
63	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
64	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
65	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
66	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
67	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
68	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
69	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
70	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
71	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
72	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
73	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
74	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

75	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
76	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
77	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
78	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
79	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
80	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
81	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
82	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
83	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
84	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
85	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
86	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
87	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
88	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
89	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
90	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
91	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
92	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
93	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
94	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
95	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
96	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
97	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
98	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
99	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
100	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

101	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
102	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
103	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
104	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
105	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
106	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
107	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
108	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
109	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
110	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
111	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
112	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
113	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
114	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
115	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
116	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
117	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
118	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
119	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
120	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
121	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
122	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
123	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
124	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
125	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
126	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
127	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

128	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
129	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
130	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
131	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
132	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
133	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
134	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
135	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
136	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
137	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
138	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
139	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
140	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
141	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
142	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
143	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
144	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
145	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
146	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
147	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
148	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
149	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
150	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
151	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
152	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

153	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
154	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
155	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
156	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
157	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
158	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
159	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
160	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
161	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
162	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
163	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
164	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
165	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
166	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
167	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
168	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

169	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
170	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
171	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
172	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
173	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
174	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
175	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
176	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
177	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
178	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
179	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
180	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
181	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

Total												
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

REFERÊNCIAS

- Curtner-Smith, Matthew D. et al. Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. **European Physical Education Review**, v. 7, n. 2, p. 177-190, 2001.
- Hewitt, Mitchell Charles. **Teaching styles of Australian tennis coaches: An exploration of practices and insights using Mosston and Ashworth's Spectrum of Teaching Styles**. 2015. Tese de Doutorado. University of Southern Queensland.
- Suesse, 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.

ANEXO E - SEGUNDA VERSÃO TRADUZIDA DO IFITS

IFITS (IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO): INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO POR TERCEIROS DE PROFESSORES QUANTO A SEUS ESTILOS DE ENSINO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nome do(a) avaliador(a):

Nome do(a) professor(a) avaliado(a):

Escola:

Instruções: Circule ou escreva a resposta correta para os enunciados abaixo.

1. **GÊNERO:** Masculino / Feminino / Outro
2. **LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA:** Área Urbana / Área Rural
3. **TEMPO DE ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) NO ENSINO BÁSICO A PARTIR DA GRADUAÇÃO (INSIRA O NÚMERO DE ANOS)** anos.
4. **INDIQUE APENAS UM NÍVEL DE ENSINO EM QUE O(A) PROFESSOR(A) ESTÁ TRABALHANDO NESTE ANO LETIVO:**
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental – Anos Iniciais
 - Ensino Fundamental – Anos Finais
 - Ensino Médio
 -

Estrutura dos estilos de ensino do IFITS:

Estilos Reprodutivos (A-E):

A: Comando

B: Prática

C: Recíproco

D: Autoavaliação

E: Inclusão

Estilos Produtivos (F-H):

F: Descoberta Guiada

G: Descoberta Divergente

H: Descoberta Expandida

Manejo (M):

Inclui atividades que não estão relacionadas diretamente à instrução, como organização da sala de aula e gestão do comportamento dos alunos.

Instruções para a utilização do IFITS

1. Método de Observação:

As aulas são observadas e gravadas em vídeo. A análise é realizada em dois passos:

- 10 segundos de observação: A pessoa responsável pela avaliação observa e determina o estilo de ensino em uso.
- 10 segundos de gravação: O estilo identificado é gravado. Totalizando 20 segundos.

Prioridade nas Notações:

O estilo menos didático (mais centrado no aluno) é preferido. Essa abordagem baseia-se na literatura que sugere que os estilos produtivos são usados com menor frequência.

Espaço para anotações e observações relevantes.

ESTILO DE ENSINO EM INTERVALOS

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
19	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
20	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
21	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
22	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
23	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
24	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
25	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

26	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
27	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
28	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
29	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
30	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
31	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
32	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
33	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
34	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
35	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
36	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
37	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
38	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
39	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
40	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
41	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
42	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
43	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
44	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
45	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
46	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
47	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
48	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
49	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
50	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
51	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
52	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

53	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
54	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
55	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
56	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
57	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
58	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
59	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
60	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
61	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
62	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
63	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
64	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
65	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
66	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
67	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
68	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
69	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
70	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
71	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
72	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
73	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
74	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
75	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
76	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
77	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

78	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
79	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
80	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
81	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
82	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
83	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
84	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
85	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
86	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
87	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
88	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
89	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
90	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
91	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
92	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
93	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
94	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
95	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
96	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
97	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
98	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
99	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
100	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
101	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
102	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
103	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

104	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
105	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
106	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
107	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
108	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
109	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
110	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
111	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
112	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
113	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
114	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
115	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
116	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
117	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
118	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
119	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
120	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
121	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
122	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
123	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
124	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
125	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
126	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
127	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
128	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
129	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
130	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

131	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
132	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
133	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
134	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
135	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
136	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
137	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
138	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
139	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
140	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
141	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
142	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
143	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
144	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

145	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
146	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
147	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
148	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
149	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
150	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
151	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
152	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
153	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
154	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
155	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

156	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
157	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
158	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
159	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
160	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
161	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
162	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
163	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
164	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
165	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
166	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
167	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
168	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
169	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
170	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
171	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
172	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
173	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
174	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
175	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
176	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
177	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
178	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
179	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
180	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M
181	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	M

Total												
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

REFERÊNCIAS

Curtner-Smith, Matthew D. et al. Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. **European Physical Education Review**, v. 7, n. 2, p. 177-190, 2001.

Hewitt, Mitchell Charles. **Teaching styles of Australian tennis coaches: An exploration of practices and insights using Mosston and Ashworth's Spectrum of Teaching Styles**. 2015. Tese de Doutorado. University of Southern Queensland.

Suesse, 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.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Quadro comparativa das 2 traduções do IFITS

As partes com marca texto, referem-se às opções escolhidas

Categoria.	Documento 1 – Prof. Mirela	Documento 2 – Prof. Francieli	Diferença Principal
Título e Fonte	Apresenta título detalhado e menção à fonte original (ex.: Hastly, 1997; Ashworth).	Título mais direto, sem menção à fonte.	Documento 1 mais completo academicamente.
Estrutura Geral	Segue categorias 1 a 11 com espaço para observação e notas.	Também segue categorias 1–11, mas sem espaço separado para notas.	Documento 1 oferece campos de anotação por categoria.
Idioma e Redação	Linguagem mais técnica (“movimento de ensino inicia com o professor”).	Linguagem mais direta (“movimento de ensino inicia-se com o professor”).	Documento 1 tem vocabulário mais técnico.
Vocabulário / Termos-chave	Verbos como “faz”, “escolhe”, “propõe”.	Verbos como “propõe”, “determina”.	Diferenças sutis de verbo que alteram o tom da instrução.
Estilo 2 – Tomada de decisão	“O professor faz uma pergunta...”	“O professor propõe uma questão...”	Documento 1 usa estrutura mais descritiva.
Estilo 5 – Parâmetros do aluno	“O aluno escolhe os parâmetros...”	“O aluno determina os parâmetros...”	Documento 2 enfatiza maior autonomia do aluno.
Notas do Observador	Inclui linhas pontilhadas após cada estilo.	Não inclui espaços específicos para anotações por estilo.	Documento 1 favorece registro contínuo.
Campos Gerais de Aula	Nome do professor, observador local, número de alunos etc.	Mesmos campos presentes.	Estrutura semelhante, sem diferenças relevantes.
Descrição Geral da Aula	Implícita no espaço final de observações.	Campo separado: “Descrição geral da aula”.	Documento 2 facilita esse tipo de síntese como campo específico.
Espaço para Observações Finais	Espaços distribuídos ao longo do documento por estilo.	Campo separado no final: “Espaço para observações adicionais”.	Documento 2 organiza melhor as observações finais.

APÊNDICE B - Avaliação do *expert* Vitor Pereira de Oliveira

Avaliação do IFITS (Identificação dos Estilos de Ensino)

Após a leitura e análise do instrumento traduzido, algumas observações importantes devem ser consideradas:

Nas instruções iniciais, é essencial deixar claro que as informações a serem preenchidas nessa seção devem se referir ao professor que está sendo avaliado.

No item 4 da primeira folha, pode ser interessante indicar especificamente a etapa de ensino referente à aula observada, e não aquela em que o professor atua ao longo de todo o ano letivo, visto que a avaliação se refere àquela situação específica de aula/turma.

Destaco como extremamente relevante a indicação, no próprio instrumento, da estrutura dos estilos de ensino que deve ser utilizada. Talvez seja necessário tornar mais evidente a inclusão da letra “M” entre as opções de seleção.

A principal questão que identifiquei no instrumento diz respeito às instruções de uso. Embora entenda que o avaliador possua conhecimento prévio sobre o tema e sobre o próprio instrumento, se há uma seção dedicada às **Instruções de Utilização do IFITS**, estas devem ser mais claras, especialmente no que se refere ao modo de preenchimento e aos aspectos que devem ser considerados durante a observação.

Os espaços destinados às anotações de observações relevantes me pareceram extremamente úteis, tanto para registrar aspectos da aula observada quanto para considerações adicionais do avaliador.

Quanto à disposição das letras para preenchimento durante a observação, estão de acordo com o instrumento original e demonstram ser eficientes para esse fim.

Por fim, considero o instrumento adequado para uso no contexto brasileiro e de grande relevância para a continuidade dos estudos sobre os estilos de ensino.

Prof. Vitor Pereira de Oliveira
Mestre em Educação

APÊNDICE C - Avaliação do *expert* João Arlindo

Data do parecer: 02 de maio de 2025

Professor avaliador: Me. João Arlindo dos Santos Macêdo

Pesquisadora proponente do estudo: Mtda. Maria Eduarda Souza dos Reis

Parecer avaliativo sobre o instrumento IFTS que será usado para observação e identificação do estilo de ensino por professores de Educação Física Escolar

Identificação geral do uso do instrumento: o referido instrumento de observação foi elaborado pela pesquisadora com foco em identificar os estilos de ensino predominantes em um grupo de professores da área da Educação Física escolar, está apoiado em traços mais evidentes de comandos de professor em aula e também de momentos de decisão dos alunos nesta. Sendo assim a pesquisa visa captar com mais profundidade detalhes de como se dá a manifestação e uso de estilos de ensino por professores. A elaboração de um instrumento orientado pela teoria do espectro dos estilos de ensino pode trazer não só luz a um formato didático relevante para professores e pesquisadores do ensino, como pode estabelecer parâmetros observadores para novas pesquisas que visem dar subsídios para que os professores aumentem o leque decisório e didático de suas aulas.

Quanto organização e conteúdo do instrumento: O instrumento possui boa organização e está coerente com o que se espera para apoiar uma pesquisa de campo, contudo, visando dar maior clareza e otimização ao mesmo, darei abaixo na forma de tópicos algumas recomendações:

- Abaixo do campo ESTILOS DE ENSINO onde encontram-se as letras referentes aos mesmos é necessário retirar a letra M pois não existe estilo de ensino com essa identificação.
- Ao invés de dispor as letras de A até K juntamente com os números de 1 a 181 em forma de linha e coluna usando várias folhas e linhas para isso, sugiro que isso seja feito em forma de quadro onde será feita a marcação do professor pesquisador de qual o estilo usado pelo professor da aula observada e filmada. Esse quadro pode ficar em uma folha de forma separada do próprio instrumento caso a pesquisadora julgue mais fácil ou como uma folha específica, não sendo necessárias várias folhas e linhas como está na versão encaminhada para parecer avaliativo.

- Com a alteração acima recomendada, ficará mais fácil dar mais linhas para os tópicos Descrição geral das aulas e também para espaçamento para considerações adicionais, que são tópicos onde o pesquisador observador pode dar destaque a elementos que não serão possíveis de captar somente em 20 segundos de recorte de registro de gravação.
- Nesses dois tópicos considero que seja possível inserir algumas especificações ou subdivisões a mais, como: quantidade de alunos na aula, se o professor utiliza algum aluno como auxiliar, se o material da aula é suficiente para todos e se isso gera maior ou menor tempo de espera em atividades de aula, entre outras coisas que podem surgir.
- É possível também deixar o instrumento mais aberto aos registros do pesquisador observador, mas ficando atento a detalhes que em nexo com as definições e usos dos estilos nas fichas dos livros de Mosston e Krug sejam importantes, sobretudo quando se ensinam praticas corporais que não sejam obrigatoriamente coletivas: lutas, ginástica, dança e esportes radicais por exemplo.
- O tópico espaçamento para considerações adicionais também pode ficar escrito como considerações finais sobre a aula e uso do estilo pelo professor ou simplesmente como considerações finais sobre a aula.
- Adicionar um campo de prioridades também para os estilos de ensino reprodutivos com uma breve descrição destes, assim como foi feito nos estilos produtivos.
- A utilização do conceito *estilos menos didáticos* utilizada no instrumento acredito não ser a melhor, pois na base teórica formulada por Muska Mosston para os estilos de ensino produtivos também há intencionalidade na estruturação e aplicação dos mesmos, portanto eles possuem didática, pois didática pressupõe organização e intencionalidade. Sendo assim é melhor utilizar somente estilo de ensino mais centrados no aluno.
- No campo nome do professor avaliado, sugiro colocar identificação do professor observado, o pesquisador pode até ter o registro de quem foi o professor pesquisado e em qual escola, mas para fins éticos da pesquisa penso que essa identificação pode ser feita com um número, letra ou outro tipo de identificação. Caso esse instrumento ainda seja submetido a comitê de ética, acredito que os mesmos irão recomendar essa alteração. Além disso acho que ao invés de utilizar a escrita *professor avaliado* fique melhor utilizar professor observado pois o termo avaliado pode incomodar o sujeito que cederá espaço para que suas aulas sejam observadas, para esses importa saber que a aula deles é um importante parâmetro de como se organiza as tomadas de decisões docentes e discentes em aula.

Recomendações e cuidados acerca da complexidade da observação em pesquisa do uso dos estilos de ensino por parte de professores de Educação Física do campo escolar.

Mesmo para um observador treinado e que já estude os estilos de ensino a bastante tempo, analisar a aula de um professor e entender em qual dos estilos ele se encaixa predominantemente não é tarefa simples, exige uma apropriação teórica por parte do pesquisador além de um nível superficial da teoria dos estilos de ensino. Portanto recomendo que se tenha um bom domínio do que são: os axiomas dos estilos de ensino, as fichas modelo que estão tanto nos originais do autor Muska Mosston que podem dar a pesquisadora que observa parâmetros ainda mais detalhados para a observação quanto na autora Dircema Franceschetto Krug (2009) que tem uma obra inteira dedicada a explicar o modo como funciona cada estilo de ensino e o que deve ser considerado para entender bem a aplicação destes em aula.

Dito isso, numa aula de Educação Física escolar o professor pode realizar por exemplo uma roda de conversa no meio ou fim da aula onde ele permite aos alunos espaços para pergunta ou sugestões, isso está na caracterização principalmente dos estilos produtivos onde os alunos tem mais tomadas de decisão em aula que o professor. Outro aspecto é quando durante a execução da parte principal da aula o professor pode ir adicionando desafios aos alunos e organizando a aula/atividade de modo a que estes tenham que pensar na resolução de um problema motor ou objetivo. Pode ocorrer também que um professor que trabalhe mais dentro de estilos reprodutivos utilize certas estratégias de ensino para algumas atividades e turmas que sejam comuns em estilos produtivos, como estabelecer um conjunto de questões problematizadoras ou questões que norteiam um objetivo ou aprendizado de um aspecto essencial de um esporte. Portanto mesmo que um professor utilize mais um estilo de ensino isso não significa que ele só trabalhe com o parâmetro de comando docente sempre, para certas práticas corporais e turmas isso pode variar.

Conclusão do Parecer: Considero o presente instrumento aprovado para uso em pesquisa porém, conforme acima listado em tópicos, com algumas sugestões de modificações, ajustes e possibilidades de incremento que clarifiquem e apoiem mais o olhar observador da pesquisadora.

APÊNDICE D - *Feedbacks* dos professores público-alvo

Parecer do Professor A

O Professor A apresentou orientações focadas principalmente à correta utilização do instrumento IFITS e ao rigor metodológico da coleta de dados. Segundo suas instruções, a observação das aulas pode ocorrer de duas formas: por meio de registro imediato realizado pelo avaliador durante a aula ou por meio de gravações em áudio e vídeo para análise posterior. Destacou-se a necessidade de preparação prévia dos equipamentos quando houver gravação, bem como a verificação de possíveis exigências técnicas para esse procedimento.

O docente ressaltou ainda que as aulas devem ser analisadas por meio de um protocolo de observação sistemática organizado em ciclos curtos, com duração aproximada de um minuto, envolvendo períodos breves de observação e registro do estilo de ensino identificado. Esse procedimento pode ocorrer tanto de forma imediata quanto após análise das gravações.

Outro ponto enfatizado refere-se à identificação simultânea de mais de um estilo de ensino. Nesses casos, deve-se registrar aquele mais próximo da extremidade produtiva do espectro, priorizando estilos centrados no aluno, uma vez que a literatura aponta menor frequência de utilização desses estilos.

Além disso, o Professor A destacou a relevância da categoria de gestão (Estilo M), que engloba ações de organização da aula, controle disciplinar, distribuição de materiais e transições entre atividades. Embora não constitua um estilo de ensino tradicional, sua inclusão é considerada essencial para compreender a dinâmica concreta da prática pedagógica e possíveis desequilíbrios entre o tempo destinado ao ensino e à organização.

Por fim, enfatizou a importância do registro de informações contextuais, como características da turma, espaço físico e materiais utilizados, a fim de enriquecer a análise observacional.

Parecer do Professor B

O Professor B apresentou sugestões concentradas ao aprimoramento do instrumento quanto à sua abrangência informacional e clareza para o avaliador.

Inicialmente, recomendou a inclusão de um campo específico para registrar a presença de alunos com deficiências, transtornos ou laudos, considerando que tais condições podem

demandar adaptações pedagógicas e influenciar a condução das aulas. Essa informação é vista como relevante para a adequada interpretação dos estilos de ensino observados.

Outra sugestão refere-se à inclusão de explicações breves e acessíveis sobre cada estilo de ensino, possibilitando ao avaliador compreender rapidamente suas diferenças sem a necessidade de consulta a outras fontes.

O docente também propôs ampliar as informações referentes à formação acadêmica do professor avaliado, incluindo dados sobre licenciatura, pós-graduação, participação em formações continuadas e outros cursos relevantes. Esses elementos, segundo sua perspectiva, contribuem para contextualizar a prática pedagógica analisada.

Por fim, sugeriu ajustes na redação das instruções de uso do instrumento, tornando-as mais diretas e objetivas, especialmente por meio da remoção de termos desnecessários.

Parecer do Professor C

O Professor C apresentou sugestões voltadas à articulação entre o instrumento de observação e o planejamento pedagógico da aula analisada.

Entre suas recomendações, destacou a importância de incluir informações sobre o objetivo da aula, o conteúdo programático abordado e, quando possível, a unidade temática correspondente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses elementos permitiriam verificar a coerência entre os estilos de ensino utilizados e as intenções pedagógicas propostas.

Também sugeriu tornar mais clara a identificação do sexo do professor avaliado, visando maior precisão na caracterização dos participantes.

Na seção de considerações finais do instrumento, propôs a inclusão de um resumo analítico contendo informações como o estilo de ensino predominante, a presença ou ausência de variedade de estilos ao longo da aula e a coerência entre os estilos observados e os objetivos estabelecidos. Segundo sua avaliação, esse fechamento contribuiria para uma análise mais sintética e interpretativa dos dados coletados.

APÊNDICE E - Questionário demografico

19/02/2026, 22:18

Estilos de Ensino na Educação Física Escolar

Estilos de Ensino na Educação Física Escolar

Este questionário faz parte de uma pesquisa para a dissertação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que investiga os estilos de ensino adotados por professores de Educação Física escolar. Sua participação é fundamental para compreender como diferentes práticas pedagógicas se manifestam no cotidiano das aulas.

Garantimos que todas as respostas serão tratadas com sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Como responder

- Escolha a melhor opção que te represente.
- Seja detalhista em suas respostas.
- Explique os motivos de suas escolhas ou práticas.
- Evite respostas curtas ou genéricas.
- Utilize linguagem clara e, se desejar, termos técnicos da área.
- Caso tenha dúvidas sobre alguma questão, responda conforme sua compreensão.

Agradecemos imensamente sua colaboração

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome do Professor(a): *

2. Em qual instituição realizou sua graduação e em que ano concluiu o curso?

3. Possui mais de uma graduação?

Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Sim

19/02/2026, 22:18

Estilos de Ensino na Educação Física Escolar

4. Se sua resposta acima foi sim, nos diga qual ?

5. Tempo de atuação como professor(a) de Educação Física:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ + de 10 anos

6. Rede de Ensino que trabalha

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Particular
- ☐ Pública
- ☐ Ambas

7. Zona onde se localiza a Rede de Ensino

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Zona Urbana
- ☐ Zona Rural
- ☐ Ambas

19/02/2026, 22:18

Estilos de Ensino na Educação Física Escolar

8. Etapas de ensino com que trabalha atualmente: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ EJA

9. A escola em que você leciona oferece formação continuada?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) ou *lato sensu* (especialização)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Em caso afirmativo, quais pós-graduações você possui?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado

19/02/2026, 22:18

Estilos de Ensino na Educação Física Escolar

12. Descreva a área de pesquisa e o enfoque das atividades acadêmicas ou profissionais realizadas no decorrer de suas graduações e pós-graduações.

13. As abordagens de ensino expressam diferentes formas de compreender e organizar o processo educativo, revelando concepções de homem, sociedade, conhecimento e prática pedagógica.” (Libâneo, 1994). Quais abordagens você segue em sua prática docente ? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Psicomotora
☐ Desenvolvimentista
☐ Construtivista-Interacionista
☐ Crítico-Superadora
☐ Crítico-Emancipatória
☐ Saúde Renovada
☐ Outro: _____

14. Possui conhecimento acerca dos estilos de ensino fundamentados nos estudos de Muska Mosston? Em caso afirmativo, poderia descrever brevemente o que sabe sobre eles?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE F - Diário de campo - Observação de aulas de Educação Física

ID: Professor 1		Local: CEACD	
AULA 1			
Turma: 1º ano		Alunos: 15 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Brincadeiras Tradicionais		
Atividade desenvolvida:	Brincadeira alerta: Separada em dois grupos e o objetivo era um grupo ganhar do outro à medida que iam falando o nome do colega e tentando queimar.		
Observações do pesquisador	Turma mista devido as idades e também por ser um projeto que une mais de uma escola, porém as crianças já estão acostumadas com o professor.		
AULA 2			
Turma: 3º ano		Alunos: 12 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Brincadeiras Tradicionais		
Atividade desenvolvida	Brincadeira alerta: separada em dois grupos e o objetivo era um grupo ganhar do outro à medida que iam falando o nome do colega e tentando queimar.		
Observações do pesquisador	Turma mista devido as idades e também por ser um projeto que une mais de uma escola, porém as crianças já estão acostumadas com o professor.		
Observações gerais sobre o professor(a)	O professor demonstrou familiaridade com as turmas observadas, conduzindo as aulas com segurança e naturalidade. Mesmo tratando-se de grupos formados por alunos de diferentes idades e provenientes de mais de uma escola, percebeu-se que as crianças já estavam habituadas à sua forma de atuação, o que contribuiu para o bom andamento das atividades.		
Condução pedagógica da aula	A aula foi conduzida de maneira organizada, com explicações iniciais sobre a dinâmica da brincadeira proposta. O professor apresentou as regras da atividade alerta e organizou os alunos em dois grupos, acompanhando a execução ao longo da aula. As intervenções ocorreram, principalmente, para esclarecer dúvidas, reforçar as regras e reorganizar a turma quando necessário, sem interrupções significativas da atividade.		
Organização do espaço e	O espaço foi utilizado de forma adequada à proposta da aula, permitindo a movimentação dos alunos e a realização da brincadeira com		

utilização de materiais	segurança. A atividade não demandou o uso de materiais muito específicos, somente uma bola, baseando-se na organização dos grupos e na delimitação do espaço, o que facilitou a compreensão e a participação dos alunos.
Interação professor–alunos	A interação entre o professor e os alunos aconteceu de forma próxima e constante. Observou-se que os alunos respondiam às orientações apresentadas, demonstrando familiaridade com o professor e com a dinâmica da aula. O professor manteve-se atento ao grupo, realizando intervenções pontuais para manter a organização e o envolvimento dos alunos na atividade.
Outros aspectos relevantes	As turmas observadas eram compostas por alunos de idades distintas, em razão do projeto integrar estudantes de diferentes escolas. Ainda assim, os alunos apresentaram bom nível de envolvimento nas atividades propostas, participando de forma ativa. Não foi registrada a presença de crianças atípicas nas aulas observadas.

ID: Professor 2		Local: CEACD	
AULA 1			
Turma: 2º ano		Alunos: 15 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Futsal		
Atividade desenvolvida:	Iniciou-se com um pique -pega como aquecimento, depois o professor trabalhou o futsal por meio de uma atividade dividida em 2 grupos onde, ele numerou as crianças e o número falado por ele , as crianças tinham que levantar, pegar a bola e chutar no gol. No final ele fez um jogo		
Observações do pesquisador	O professor trabalhou tanto com as meninas, quanto com os meninos e fez um time misto. Foi observado um carinho muito grande das crianças pelo professor e que é uma turma bem sensível a emoções durante o jogo.		
AULA 2			
Turma: 1º etapa da Educação Infantil		Alunos: 11 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Futsal		
Atividade desenvolvida	Iniciou-se com um pique -pega como aquecimento, depois o professor trabalhou o futsal por meio de uma atividade dividida em 2 grupos onde, ele numerou as crianças e o número falado por ele , as crianças tinham que levantar, pegar a bola e chutar no gol. No final ele fez um jogo		
Observações do pesquisador	O professor trabalhou tanto com as meninas, quanto com os meninos e fez um time misto. Foi observado uma competição maior entre essa turma , causando pequenos conflitos durante o jogo , mas que logo se resolviam com a intervenção do professor		

Observações gerais sobre o professor(a)	O professor demonstrou boa relação com as turmas observadas, conduzindo as atividades de forma segura e atenta às características dos alunos. Trabalhou com grupos mistos, envolvendo meninas e meninos nas atividades propostas, favorecendo a participação de todos. Observou-se proximidade afetiva entre o professor e os alunos, especialmente na turma do 1º e 2º ano, o que contribuiu para um ambiente de confiança durante as aulas.
Condução pedagógica da aula	As aulas tiveram início com uma atividade de aquecimento, por meio de um jogo de pique-pegas, seguida pelo desenvolvimento do conteúdo futsal. O professor organizou os alunos em dois grupos e numerou as crianças, de modo que, ao chamar um número, o aluno correspondente deveria levantar-se, pegar a bola e realizar o chute ao gol. Ao final, foi realizado um jogo, permitindo a vivência do conteúdo de forma mais ampla. As atividades foram conduzidas de maneira progressiva, com explicações claras e intervenções pontuais ao longo da aula.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado de forma adequada para a realização das atividades propostas, permitindo a movimentação dos alunos com segurança. Foram utilizados materiais básicos do futsal, como bolas e o gol, que atenderam aos objetivos da aula. A disposição do espaço favoreceu a alternância entre atividades dirigidas e o jogo final.
Interação professor-alunos	A interação entre o professor e os alunos ocorreu de forma constante e próxima. O professor manteve-se atento às reações das crianças, oferecendo orientações e intervenções quando necessário. Na turma do 1º e 2º ano, observou-se um vínculo afetivo significativo entre os alunos e o professor, com uma sensibilidade maior às emoções durante o jogo. Já na turma da Educação Infantil, verificou-se um nível mais elevado de competitividade, gerando pequenos conflitos, que foram prontamente mediados pelo professor, possibilitando a continuidade da atividade.
Outros aspectos relevantes	Nas duas turmas, não foram observadas crianças atípicas. Destaca-se a formação de equipes mistas, envolvendo meninas e meninos, o que favoreceu a participação coletiva. As diferenças etárias refletiram-se no comportamento durante o jogo, sendo a turma da Educação Infantil mais competitiva e a do 1º e 2º ano mais sensível emocionalmente, aspectos considerados pelo professor ao longo da condução da aula.

ID: Professor 3		Local: CEACD	
AULA 1			
Turma: 2º ano		Alunos: 12 crianças	Atípicas: Sim, duas crianças com autismo
Conteúdo	Futsal		
Atividade desenvolvida:	A aula iniciou com um breve aquecimento, seguido da divisão dos alunos em 4 times, separando meninas e meninos. O professor numerou os alunos, de modo que ao chamar o número, o estudante correspondente deveria realizar a ação com a bola, chutar ao gol e movimentar-se entre os postos. A atividade finalizou com um jogo coletivo envolvendo todos os grupos.		

Observações do pesquisador	A aula começou com atraso devido à organização das turmas, considerando que o projeto integra alunos de diferentes escolas, faixas etárias e gêneros, além do evento do 7 de setembro. O professor contou com a colaboração de um estagiário para auxiliar na condução das atividades. A turma apresentou bom envolvimento, com atenção especial aos alunos autistas durante a dinâmica.		
AULA 2			
Turma: 4º ano		Alunos: 14 crianças	Atípicas: Sim, duas crianças com autismo
Conteúdo	Futsal		
Atividade desenvolvida:	Iniciou-se com aquecimento breve, seguido da mesma dinâmica dividida em 4 times, separados por gênero. As crianças participaram da atividade numerada e final do jogo coletivo.		
Observações do pesquisador	A organização da aula também demandou atenção extra, considerando as diferenças de idade, escolas e gêneros, bem como o contexto do 7 de setembro. O estagiário auxiliou na supervisão dos grupos, especialmente no acompanhamento dos alunos autistas. A turma demonstrou engajamento adequado e participação efetiva em todas as atividades propostas.		
Observações gerais sobre o professor(a)	O professor apresentou domínio sobre a condução das turmas, demonstrando atenção às particularidades de cada aluno, especialmente aos dois alunos autistas presentes em cada grupo. Contou com o auxílio de um estagiário, o que favoreceu o acompanhamento individualizado durante as atividades. A condução das aulas ocorreu de forma organizada, mesmo com a complexidade de turmas mistas e eventos externos que impactam o início da aula.		
Condução pedagógica da aula	A aula foi planejada de forma estruturada, iniciando com aquecimento e seguindo para atividades de futsal organizadas em 4 times, separados por gênero. O professor explicou as regras da dinâmica numerada e do jogo coletivo final, garantindo que todos os alunos compreendessem as instruções. Intervenções pontuais foram realizadas para reorganizar grupos ou orientar alunos, mantendo a continuidade das atividades.		
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi preparado de forma a permitir a movimentação segura das crianças, distribuindo os times em diferentes áreas do campo. Foram utilizados materiais básicos de futsal, como bolas e gols, e a disposição do espaço permitiu o desenvolvimento das atividades de forma organizada, incluindo a atenção individualizada aos alunos autistas.		
Interação professor–alunos	A interação entre o professor e os alunos foi constante e próxima. O professor ofereceu orientações claras, corrigiu posturas e mediu a dinâmica de forma participativa. O estagiário auxiliou especialmente nos momentos em que foi necessário atenção individual para alunos com necessidades especiais. Observou-se que a turma respondeu bem às instruções e manteve engajamento durante toda a aula.		

Outros aspectos relevantes	O início da aula foi impactado pelo processo de organização, considerando a diversidade de escolas, idades e gêneros dos alunos, além do contexto do evento do 7 de setembro. A divisão em 4 times, separando meninas e meninos, contribuiu para a participação efetiva de todos. A presença do estagiário foi fundamental para apoiar a condução, garantindo atenção especial aos alunos autistas. A turma demonstrou engajamento, cooperação e respeito durante a execução das atividades.
-----------------------------------	--

ID: Professor 4		Local: Escola Municipal Doutora Dâmina	
AULA 1			
Turma: 3º ano		Alunos: 14 crianças	Atípicas: Sim, duas crianças com autismo
Conteúdo	Queimada no cone		
Atividade desenvolvida	Alongamento liderado pelos alunos e jogo de queimada com foco em proteger o cone.		
Observações do pesquisador	Estímulo à autonomia. Professor experiente e seguro na condução.		
AULA 2			
Turma: 4º ano		Alunos: 18 crianças	Atípicas: Sim, duas crianças com autismo
Conteúdo	Queimada no cone		
Atividade desenvolvida:	Alongamento inicial pelos discentes e dinâmica de proteção do cone em grupos mistos.		
Observações do pesquisador	Participação ativa dos alunos com autismo. Demora inicial por questões de direção.		
Observações gerais sobre o professor(a)	O professor apresentou boa relação com os alunos, demonstrando proximidade, escuta e respeito durante as aulas. Observou-se que ele estimula a autonomia das crianças, permitindo que conduzam momentos iniciais da aula, como o alongamento. Trata-se de um professor com ampla experiência na área de Educação Física escolar, o que se refletiu na segurança e tranquilidade com que conduziu as atividades.		
Condução pedagógica da aula	As aulas foram conduzidas de forma organizada e progressiva, iniciando com alongamento coletivo realizado pelos próprios alunos. Em seguida, o professor explicou a dinâmica da atividade “queimada no cone” e organizou as turmas em grupos mistos. As orientações foram claras e as intervenções ocorreram de maneira pontual, principalmente para reorganizar os grupos ou esclarecer regras, sem comprometer o andamento da aula.		

Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado de forma adequada para a realização da atividade, permitindo a movimentação segura dos alunos. Foram utilizados cones e bolas, distribuídos de maneira estratégica para atender aos objetivos da aula. A organização do espaço favorece tanto a participação coletiva quanto o acompanhamento dos alunos com autismo
Interação professor–alunos	A interação entre o professor e os alunos foi constante e positiva. O professor demonstrou atenção às necessidades do grupo, incentivando a participação de todos. Observou-se que os alunos com autismo participaram ativamente das atividades, acompanhando o ritmo da turma. A postura experiente do professor contribuiu para um ambiente tranquilo e colaborativo durante as aulas.
Outros aspectos relevantes	Destaca-se o elevado nível de autonomia dos alunos, que conduziram o alongamento inicial de forma espontânea. A participação dos alunos com autismo ocorreu de maneira integrada às atividades, sem necessidade de adaptações específicas durante a observação. A experiência do professor na Educação Física escolar e sua atuação consolidada na escola favoreceram o bom desenvolvimento das aulas. Foi observado também uma diferença nos tempos das aulas, a primeira aula teve uma duração menor devido a demora por parte do professor para chegar até a quadra e questões resolvidas por parte do professor e direção.

ID: Professor 5		Local: Escola Municipal Francisco Salles	
AULA 1			
Turma: 4º ano		Alunos: 22 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Beisebol		
Atividade desenvolvida:	Explicação histórica/teórica, demonstrações de posições e jogo final em duas equipes.		
Observações do pesquisador	Turma interessada em conteúdo não tradicional; ótima aceitação.		
AULA 2			
Turma: 5º ano		Alunos: 21 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Beisebol		
Atividade desenvolvida	Mesma estrutura: base teórica, demonstração prática das regras e jogo.		
Observações do pesquisador	Alunos curiosos e envolvidos. A professora demonstra segurança no manejo.		

Observações gerais sobre o professor(a)	Professora jovem, porém experiente na condução das aulas e no manejo das turmas. Demonstra segurança, boa aceitação pelos alunos e abertura para trabalhar conteúdos esportivos não tradicionais.
Condução pedagógica da aula	A professora organizou a aula de forma progressiva, iniciando com a contextualização histórica do esporte, seguida da explicação das regras e posições. A articulação entre teoria e prática favoreceu a compreensão do conteúdo pelos alunos.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado de modo funcional, permitindo as demonstrações e o jogo final. Os materiais utilizados atenderam às necessidades da aula e à realidade da escola.
Interação professor–alunos	A interação foi positiva e próxima. A professora demonstrou boa relação com as turmas, favorecendo a participação e o envolvimento dos alunos durante toda a aula.
Outros aspectos relevantes	Destaca-se a escolha de um esporte não tradicional nas aulas de Educação Física escolar. A proposta diferenciada contribuiu para ampliar o repertório esportivo dos alunos, que demonstraram boa aceitação da atividade.

ID: Professor 6		Local: Escola Municipal Professor José Luiz de Mesquita	
AULA 1			
Turma: 1º ano		Alunos: 15 crianças	Atípicas: Sim, uma criança com autismo
Conteúdo	Jogos e Brincadeiras		
Atividade desenvolvida:	Esconder bolinhas sob cones; os alunos buscam e somam pontos conforme as cores.		
Observações do pesquisador	Formato lúdico e competitivo. Boa integração do aluno com o autismo.		
AULA 2			
Turma: 3º ano		Alunos: 13 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Jogos e Brincadeiras		
Atividade desenvolvida	Dinâmica de esconder bolinhas (cor branca com maior valor); foco em atenção.		
Observações do pesquisador	Turma motivada e entusiasmada. Postura lúdica e afetiva do docente.		

Observações gerais sobre o professor(a)	Professor jovem, com boa relação com as crianças e aceitação positiva pelas turmas. Demonstra proximidade, diálogo constante e postura respeitosa, aliando brincadeira e organização.
Condução pedagógica da aula	O professor explicou a dinâmica da atividade de forma clara e organizou as turmas em equipes, conduzindo a aula em formato de competição lúdica. As orientações foram retomadas sempre que necessário, garantindo a compreensão e o envolvimento das crianças.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado de modo a permitir a movimentação segura dos alunos. Foram utilizados cones e bolinhas de piscina de diferentes cores, materiais adequados à faixa etária e à proposta da aula.
Interação professor–alunos	A interação foi constante e próxima. O professor manteve diálogo frequente com as crianças, utilizando uma postura lúdica e afetiva, o que favoreceu o respeito, a participação e o engajamento durante a atividade.
Outros aspectos relevantes	As turmas, compostas por crianças pequenas, demonstraram entusiasmo ao longo da aula. O formato competitivo, aliado ao caráter lúdico da atividade, contribuiu para o interesse dos alunos. Observou-se boa integração do aluno com TEA na primeira turma, sem prejuízo ao andamento da aula.

ID: Professor 7		Local: Escola Municipal Paulo Menicucci	
AULA 1			
Turma: 2º ano		Alunos: 19 crianças	Atípicas: Sim, uma crianças com autismo
Conteúdo	Jogos e Brincadeiras		
Atividade desenvolvida:	Corridas competitivas em grupo utilizando bolinhas de piscina e sacos de corrida.		
Observações do pesquisador	Turma agitada; professor manteve o controle e domínio do grupo.		
AULA 2			
Turma: 3º ano		Alunos: 21 crianças	Atípicas: Sim, duas crianças com autismo
Conteúdo	Jogos e Brincadeiras		

Atividade desenvolvida:	Competição com corridas de saco, pneus e bolinhas coloridas.
Observações do pesquisador	Turma mais tranquila. Sanção disciplinar pontual (3 min) aplicada com sucesso.
Observações gerais sobre o professor(a)	Professor conduziu as aulas de forma organizada, demonstrando domínio da turma e clareza nas orientações, favorecendo a participação dos alunos.
Condução pedagógica da aula	As atividades foram explicadas de maneira clara e organizadas em formato de competição em grupo. As intervenções do professor ocorreram para organizar os alunos, manter a dinâmica da aula e garantir a continuidade das propostas.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado para possibilitar a realização das atividades em grupo, com uso de materiais diversificados, como bolinhas de piscina, sacos de corrida e pneus, permitindo a movimentação segura dos alunos.
Interação professor-alunos	A interação foi constante, com acompanhamento próximo das atividades. O professor realizou intervenções pontuais, inclusive em situação de indisciplina, resolvida de forma objetiva, sem comprometer o andamento da aula.
Outros aspectos relevantes	As aulas tiveram duração aproximada de 30 a 40 minutos, considerando o deslocamento da turma até a quadra e o tempo de organização em sala. O formato competitivo contribuiu para o envolvimento dos alunos e a manutenção da participação ao longo das atividades.

ID: Professor 8		Local: Escola Municipal Paulo Menicucci	
AULA 1			
Turma: 5° ano		Alunos: 20 crianças	Atípicas: Sim, uma criança com autismo e outra com paralisia cerebral
Conteúdo	Jogos e Brincadeiras		
Atividade desenvolvida	"Queimada Adoleta" adaptada com foco em cooperação e elementos de handebol.		
Observações do pesquisador	Aluno com tetraplegia (paralisia cerebral) incluído; ênfase em <i>fair play</i> e respeito.		
AULA 2			
Turma: 5° ano		Alunos: 20 crianças	Atípicas: Sim, uma criança com autismo e outra com paralisia cerebral

Conteúdo	Jogos e Brincadeiras
Atividade desenvolvida:	Desenvolvimento do jogo adaptado reforçando valores sociais e vivência esportiva.
Observações do pesquisador	Professora experiente; excelente interação e respeito às diferenças.
Observações gerais sobre o professor(a)	Professora experiente, com longa atuação no ensino de esportes, demonstrando segurança na condução das aulas. Mantém boa relação com a turma, sendo respeitada pelos alunos.
Condução pedagógica da aula	A professora conduziu a aula de forma organizada, utilizando jogos populares adaptados para trabalhar conteúdos motores e valores sociais. As explicações foram claras e as intervenções ocorreram para reforçar regras coletivas, cooperação e respeito entre os alunos.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado de maneira funcional, permitindo a realização das atividades propostas e as adaptações necessárias para a participação dos alunos com deficiência. Os materiais utilizados foram adequados aos objetivos da aula.
Interação professor-alunos	A interação foi constante e positiva. Apesar de a turma apresentar comportamento mais agitado, observou-se respeito às orientações da professora e boa convivência entre os alunos.
Outros aspectos relevantes	Apesar de se tratarem de turmas distintas, ambas apresentaram bom envolvimento com as atividades propostas. A abordagem da professora, aliando jogos populares adaptados e valores sociais, favoreceu a participação coletiva e o respeito às diferenças.

ID: Professor 9		Local: Escola Municipal Paulo Menicucci	
AULA 1			
Turma: 3º ano		Alunos: 21 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Goalball		
Atividade desenvolvida:	Explicação e prática do jogo com alunos vendados; roda de conversa reflexiva.		
Observações do pesquisador	Despertou a empatia. Alunos participaram com grande interesse.		
AULA 2			
Turma: 3º ano		Alunos: 19 crianças	Atípicas: Não

Conteúdo	<i>Goalball</i>
Atividade desenvolvida:	Prática do jogo sem vendas para ajustes técnicos; <i>feedbacks</i> e roda de conversa.
Observações do pesquisador	Professora com postura firme e organizada. Ótima adesão ao esporte.
Observações gerais sobre o professor(a)	A professora, apesar de jovem, demonstrou experiência e postura firme, favorecendo o respeito e a organização das turmas durante as aulas.
Condução pedagógica da aula	As aulas foram estruturadas com momentos de explicação inicial, vivência prática do goalball e finalização com roda de conversa, possibilitando a reflexão dos alunos sobre a experiência com o esporte adaptado.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi organizado de forma adequada à prática do goalball, com uso de materiais específicos e, em uma das turmas, vendas para caracterização da modalidade.
Interação professor–alunos	A interação ocorreu de maneira objetiva e respeitosa, com intervenções pontuais e <i>feedbacks</i> constantes, garantindo o andamento das atividades e o envolvimento dos alunos.
Outros aspectos relevantes	Observou-se ótima adesão das turmas ao esporte adaptado, com interesse, participação ativa e boa aceitação da proposta pedagógica.

ID: Professor 10		Local: Escola Municipal Sebastião Botrel	
AULA 1			
Turma: 1º ano		Alunos: 15 crianças	Atípicas: Não
Conteúdo	Esportes de precisão		
Atividade desenvolvida	Conversa inicial, vídeo explicativo e boliche adaptado (lançamento de pneu).		
Observações do pesquisador	Uso de audiovisual facilitou a compreensão. Turma muito interessada.		
AULA 2			
Turma: 4º ano		Alunos: 18 crianças	Atípicas: Sim, duas crianças com autismo
Conteúdo	Esportes de precisão		

Atividade desenvolvida:	Retomada do conteúdo e competição de boliche entre equipes (contagem de pontos).
Observações do pesquisador	Professor sério, mas com forte vínculo. Atividade lúdica e dinâmica.
Observações gerais sobre o professor(a)	Professor experiente, com postura séria, mas que mantém boa aceitação e vínculo com as crianças, favorecendo a participação e o interesse pelas atividades propostas.
Condução pedagógica da aula	As aulas foram organizadas com momentos de contextualização do conteúdo, utilização de recursos audiovisuais e vivência prática, possibilitando a compreensão dos esportes de precisão de forma lúdica e acessível à faixa etária.
Organização do espaço e utilização de materiais	O espaço foi estruturado para a realização da atividade prática, com uso de materiais adaptados, como pneus, bolas e pinos de boliche, garantindo segurança e dinamismo durante as aulas.
Interação professor–alunos	A interação ocorreu de forma respeitosa e objetiva. Apesar da postura mais séria do professor, observou-se boa relação com os alunos, que se mostraram motivados e engajados nas atividades.
Outros aspectos relevantes	As crianças demonstraram grande participação e entusiasmo com a proposta, evidenciando que a adaptação dos esportes de precisão favoreceu o interesse e a compreensão do conteúdo na Educação Infantil.