

## “ELES COLOCAM UMA REALIDADE LÁ QUE NÃO É A MINHA!”: análise das Práticas e Políticas Curriculares no campo da Educação Física à luz da Clínica da Atividade

Luiz Gustavo Bonatto Rufino  
Cecilia Borges  
Samuel de Souza Neto

### Resumo

O presente estudo objetivou analisar os impactos dos processos reflexivos de professores de Educação Física sobre as políticas curriculares e práticas educativas, utilizando a metodologia da *autoconfrontação simples*, no contexto da *clínica da atividade*. Assim, buscou-se compreender como os professores interpretam, adaptam e confrontam as atividades prescritas e reais, revelando as discrepâncias contidas nas políticas curriculares e na prática pedagógica. Os participantes foram seis professores de Educação Física envolvidos em um processo de desenvolvimento profissional docente, os quais tiveram aulas observadas, gravadas, transcritas e analisadas em oito episódios para cada um, por meio da autoconfrontação simples, a qual foi gravada e submetida a análise de conteúdo. Os resultados foram organizados em quatro categorias: 1) a utilização dos currículos oficiais como forma de prescrição do trabalho docente e os desafios da atividade real; 2) dificuldades provenientes da atividade real; 3) limites e contingências que restringem a atividade real; 4) o trabalho prescrito e o real da atividade na conjuntura da Educação Física. Os resultados identificaram saberes tácitos emergentes durante o processo reflexivo, sobretudo na relação entre atividade real e atividade prescrita, bem como reconheceram a dimensão coletiva da atividade e as interações sociais no transcurso do trabalho, revelando ainda como os saberes podem contribuir para os processos de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, o processo desenvolvido por meio da *análise das práticas* pode contribuir com práticas formativas galgadas na reflexão e com a reconfiguração de políticas curriculares, tornando-as mais alinhadas com as realidades e necessidades baseadas no trabalho docente.

**Palavras-chave:** políticas curriculares; análise das práticas; clínica da atividade; educação física escolar; desenvolvimento profissional docente.

### “THEY IMPOSE A REALITY THAT IS NOT MINE!” an Analysis of Curricular Practices and Policies in the Field of Physical Education in Light of Activity Clinic

### Abstract

The present study aimed to analyze the impacts of reflective processes of Physical Education teachers on curricular policies and educational practices, using the methodology of *simple self-confrontation* within the context of the *activity clinic*. The goal was to understand how teachers interpret, adapt, and confront prescribed and real activities, revealing the discrepancies between curricular policies and pedagogical practice. The participants were six Physical Education teachers involved in a professional development process, whose classes were observed, recorded, transcribed, and analyzed in eight episodes for each one through simple self-confrontation, which was recorded and subjected to content analysis. The results were organized into four categories: 1) the use of official curricula as a form of prescribing teaching work and the challenges of real activity; 2) difficulties arising from real activity; 3) limits and contingencies that restrict real activity; 4) the prescribed work and the real activity in the context of Physical Education. The results identified emerging tacit knowledge during the reflective process, especially in the relationship between real and prescribed activities, as well as recognizing the collective dimension of the activity and social interactions during the work process. It also revealed how this knowledge can contribute to professional development processes. In this sense, the process developed through *practice analysis* can contribute to formative practices

based on reflection and the reconfiguration of curricular policies, making them more aligned with the realities and needs of teaching work.

**Keywords:** curricular policies; analysis of practices; activity clinic; school physical education; continuing professional development.

## “¡ELLOS IMPONEN UNA REALIDAD QUE NO ES LA MÍA” un Análisis de las Prácticas y Políticas Curriculares en el Campo de la Educación Física a la Luz de la Clínica de la Actividad

### Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar los impactos de los procesos reflexivos de los profesores de Educación Física sobre las políticas curriculares y educativas, utilizando la *autoconfrontación simple* en el contexto de la *clínica de la actividad*. Se buscó comprender cómo los profesores interpretan, adaptan y confrontan las actividades prescritas y reales, revelando las discrepancias entre las políticas curriculares y la práctica pedagógica. Los participantes fueron seis profesores de Educación Física involucrados en un proceso de desarrollo profesional, cuyas clases fueron observadas, grabadas, transcritas y analizadas en ocho episodios para cada uno mediante la autoconfrontación simple, la cual fue grabada y sometida a análisis de contenido. Los resultados se organizaron en cuatro categorías: 1) el uso de los currículos oficiales como prescripción del trabajo docente y los desafíos de la actividad real; 2) dificultades derivadas de la actividad real; 3) límites y contingencias que restringen la actividad real; 4) el trabajo prescrito y la actividad real en el contexto de la Educación Física. Los resultados identificaron saberes tácitos emergentes durante el proceso reflexivo, especialmente en la relación entre la actividad real y la actividad prescrita, así como reconocieron la dimensión colectiva de la actividad y las interacciones sociales en el trabajo. También revelaron cómo estos saberes pueden contribuir a los procesos de desarrollo profesional. En este sentido, el proceso desarrollado mediante el *análisis de prácticas* puede contribuir con prácticas formativas basadas en la reflexión y la reconfiguración de políticas curriculares, haciéndolas más alineadas con las realidades y necesidades del trabajo.

**Palabras clave:** políticas curriculares; análisis de prácticas; clínica de la actividad; educación física escolar; desarrollo profesional docente.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo, desdobramento de uma tese de doutoramento no campo da formação de professores em interface com o campo das políticas públicas educativas, está assentado em análises que se circunscrevem no entendimento da escola como um espaço de apropriação de uma determinada estrutura de trabalho, denominado muitas vezes de trabalho docente, e do professor como um trabalhador inserido nesse ambiente por meio de uma série de contingências que compõem as dimensões pessoais, interpessoais, transpessoais e impessoais. Nesse encaminhamento, buscou-se compreender, à luz do referencial da *clínica da atividade*, como os professores interpretam, adaptam e confrontam as atividades prescritas e reais, revelando as discrepâncias contidas nas políticas curriculares e na prática pedagógica.

A clínica da atividade é uma abordagem teórica e metodológica que se insere no campo da ergonomia da atividade e da psicologia do trabalho, tendo como um de seus principais expoentes o psicólogo francês Yves Clot. Essa abordagem se caracteriza pela análise detalhada das atividades laborais com o objetivo de compreender os processos de trabalho e, a partir disso, promover o desenvolvimento das capacidades profissionais dos trabalhadores e a melhoria de suas condições de trabalho.

Segundo Pinheiro *et al.* (2016), a clínica da atividade surgiu na década de 1990 como perspectiva de análise e intervenção sobre o trabalho. Ela está fundamentada em conceitos tais como ofício e atividade e considera que as lacunas que existem entre o que uma determinada organização determina ou prescreve como função e o que o trabalhador de fato realiza, pode se tornar fonte de adoecimento físico e mental. Nesse sentido, é fundamental buscar por soluções dialéticas que compreendam as intrínsecas relações entre as atividades desempenhadas e as subjetividades de quem as realiza (Pinheiro *et al.*, 2016).

Clot (2010a) assevera que a intensificação dos modos de produção e de trabalho, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, fez emergir novas relações laborais, muitas das quais prejudicaram consideravelmente trabalhadores de diferentes vertentes. Nesse sentido, a clínica da atividade emergiu como uma forma de considerar o trabalhador como sujeito com intencionalidades e subjetividades que não podem ser desconsideradas no exercício de suas ações laborais. Assim, por meio de estratégias tais como a observação (de suas próprias ações, ou de outras pessoas), da escuta ativa, bem como pela produção de discursos por meio de narrativas, o trabalhador toma consciência de sua realidade e das relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com as atividades profissionais e, portanto, pode produzir efeitos sobre suas razões de agir (Clot, 2010a).

Inicialmente, a clínica da atividade foi amplamente utilizada buscando entender e intervir nas atividades de trabalho a partir da perspectiva dos próprios trabalhadores em uma série de setores e serviços, a exemplo de estudos em correios e telecomunicações, no âmbito da saúde (com médicos e enfermeiros), em serviços públicos e também no campo industrial, buscando identificar como os trabalhadores lidam com problemas técnicos e organizacionais (Clot, 2010b; Clot, 2007). Contudo, tendo em vista as características do trabalho docente e as relações profissionais advindas do campo educativo, os conceitos, análises e relações propostos acabaram sendo incorporados em uma série de estudos, com vistas ao contexto da escola e ao trabalho dos professores (Clot, 2015).

Nos contextos educativos, a clínica da atividade tem sido utilizada para investigar e promover o desenvolvimento profissional dos docentes. As videogravações de aulas e as sessões de autoconfrontação permitem com que os professores analisem suas práticas pedagógicas de forma detalhada e crítica, identificando tanto os aspectos positivos quanto os desafios a serem superados. Essa análise detalhada e colaborativa promove um ambiente de aprendizagem contínua, no qual os docentes podem expandir suas razões de agir e explorar novas possibilidades de atuação. Apesar disso, ainda não são encontrados um amplo conjunto de estudos específicos sobre tais perspectivas no campo educativo no Brasil.

Perez e Messias (2013), examinaram estudos publicados no Brasil no campo da educação à luz da perspectiva da clínica da atividade, por meio de uma análise documental. Os autores evidenciaram que poucos trabalhos foram encontrados dentro do recorte temporal de mais de vinte anos e, de modo geral, os conceitos e abordagens metodológicas têm sido usados de forma fragmentada, o que sugere maior atenção tendo em vista os delineamentos das pesquisas nesse campo, considerado proeminente e emergente (Perez, Messias, 2013).

Por sua vez, Barros e Eirado (2014) utilizaram o dispositivo da autoconfrontação cruzada e a abordagem da clínica da atividade em uma escola de ensino fundamental da Grande Vitória – ES. Segundo os autores, os estudos dos processos de trabalho precisam retomar o problema da atividade, compreendida como experiência do labor. Dessa forma, é preciso consolidar o princípio de que só é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador transforma a atividade em uma experiência (Barros, Eirado, 2014).

Santos (2018) implementou uma abordagem de clínica da atividade baseada na autoconfrontação simples e cruzada como proposta de formação continuada de professores no interior do Estado do Paraná. Como resultados, a autora considerou que ao dialogarem sobre suas práticas pedagógicas, os docentes assumiram posturas de confrontação com suas próprias dificuldades, além de evidenciarem possibilidades advindas das análises. Assim, diante das imagens, os professores tomam consciência sobre seu trabalho, possibilitando processos de desenvolvimento profissional (Santos, 2018).

De forma semelhante, Giordan e Sarti (2021) apresentaram uma proposta de utilização da *autoconfrontação cruzada* como recurso metodológico para pesquisas no campo educativo. As autoras salientam que essa estratégia se constitui como uma alternativa para a investigação de temas complexos e oferece possibilidades para intervenções de ordem formativa em grupos sociais. Apesar dessas possibilidades, é preciso também considerar os desafios desse processo, a exemplo da inibição dos participantes diante de câmeras e outros dispositivos, bem como a organização dos procedimentos tendo em vista a realidade nas escolas brasileiras (Giordan, Sardi, 2021).

No campo da Educação Física no Brasil, pouca atenção tem sido dada aos usos metodológicos e formativos da abordagem da Clínica do Trabalho. Rufino, Benites e Souza Neto (2017) ressaltam que existem diferentes possibilidades de estratégias a serem desenvolvidas dentro do campo da *análise das práticas*, a exemplo da *autoconfrontação*, instrução ao sócio, análise de episódios de ensino e de casos de ensino. Segundo os autores, tais estratégias podem ser usadas nos processos formativos iniciais e continuados, em pesquisas científicas, bem como no desenvolvimento de políticas públicas (Rufino, Benites, Souza Neto, 2017).

Godoi, Benites e Borges (2019), por sua vez, investigaram os dispositivos da autoconfrontação simples e cruzada junto a quatro professores de Educação Física no ensino fundamental. Com base nos resultados encontrados, os autores concluíram que tais estratégias fomentaram análises reflexivas, a partir da mediação do pesquisador. Através da análise dos episódios, foi possível identificar a razão de agir dos professores, as atividades impedidas, as intenções de mudança e a comparação das maneiras de agir. Dessa forma, tais estratégias contribuíram com o processo de análise das práticas, assim como com o seu desenvolvimento reflexivo e profissional (Godoi, Benites, Borges, 2019).

A análise das razões de agir de docentes de Educação Física também foi o foco do estudo de Godoi e Borges (2021), os quais buscaram investigar a organização temporal e espacial das aulas, ancorados na abordagem da análise do trabalho e da clínica da atividade. Os autores concluíram que, após o processo de autoconfrontação, os participantes reconheceram que diferentes características influenciam as razões de agir, a exemplo do contexto escolar, da interação pedagógica com os alunos e das concepções dos próprios professores sobre as aulas. Assim, por meio das dinâmicas empregadas, foi possível evidenciar as estratégias de ensino que fazem parte dos saberes da ação pedagógica dos professores (Godoi, Borges, 2021).

Em suma, a clínica da atividade se configura como uma estratégia potencializadora para o desenvolvimento profissional, ao proporcionar um espaço de reflexão crítica sobre as práticas de trabalho e promover a valorização e a sistematização dos saberes tácitos dos trabalhadores. Por meio da análise detalhada das atividades e da promoção do diálogo entre os trabalhadores, essa metodologia pode contribuir para a melhoria das condições de trabalho e para o desenvolvimento das capacidades profissionais, gerando impactos positivos tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Todavia, poucos estudos têm procurado demonstrar os usos da autoconfrontação no campo educativo brasileiro. Uma quantidade ainda menor de trabalhos tem sido encontrada especificamente no contexto da Educação Física, fato que demonstra a necessidade de mais investigações. Dentro dessa perspectiva, também não foram evidenciados trabalhos que proporcionem uma análise crítica acerca dos impactos provenientes das políticas curriculares e do engajamento coletivo de docentes. Assim, considera-se que o constructo da clínica da atividade pode contribuir com possibilidades de transformação perene nas políticas e práticas educativas brasileiras, fato que necessita de maiores investigações científicas.

Dessa forma, o presente estudo objetivou analisar os impactos dos processos reflexivos de professores de Educação Física sobre as políticas curriculares e práticas educativas, utilizando a metodologia da autoconfrontação simples, no contexto da clínica da atividade.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo está assentado em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa (Alves-Mazzotti, Gewandszadner, 2002; Miles, Huberman, 1994; Lüdke, André, 1986). Assim, ancorados no constructo da clínica da atividade, selecionou-se o procedimento denominado de autoconfrontação simples. A autoconfrontação pode ser definida como os processos em que o professor analisa sua prática por meio da filmagem de aulas, com a seleção de episódios desencadeadores de situações reflexivas. Ela pode ser considerada uma metodologia “[...] cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la” (Clot *et al.*, 2001, p. 8).

De acordo com Brasileiro (2011), a autoconfrontação desencadeia processos de tomada de consciência a partir do estranhamento com relação à imagem que lhe é familiar, por se tratar da própria pessoa, em um processo de autoanálise. Ela pode ser desenvolvida de forma simples ou cruzada. Na forma simples, o pesquisador/mediador grava o participante durante sua prática. Posteriormente, ele seleciona pequenas cenas significativas e as mostra ao participante, que deve descrever seu desenvolvimento, proporcionando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos e com o próprio pesquisador. Na forma cruzada, há o encontro de dois ou mais participantes com o pesquisador, no qual um assiste ao vídeo do outro, comentando suas ações. Todo o processo de apresentação das filmagens e das análises deve ser gravado para fins de interpretação e provimento de reflexões, podendo acontecer diversas vezes, de modo que o participante possa paulatinamente agregar perspectivas críticas acerca de suas ações.

Com base nessa perspectiva, participaram do presente estudo seis professores de Educação Física da rede pública do Estado de São Paulo, participantes de um programa de formação continuada de Desenvolvimento Profissional Docente, sendo dois homens e quatro mulheres. A idade média dos docentes era de 36 anos e 10 meses e o tempo médio na docência foi de 12 anos e 2 meses. Os critérios de inclusão envolveram serem professores com vínculo empregatício formal com redes de ensino da região de realização do estudo e serem participantes de um processo formativo desenvolvido por uma instituição pública de São Paulo. Todos os docentes envolvidos em tal programa com frequência superior a 80% de presença, participaram de todo o processo de realização do estudo.

Inicialmente, houve a observação de aulas para posterior gravação dos episódios. A observação é uma técnica importante para a obtenção de informações dentro de cada contexto

(Marconi, Lakatos, 1982). Em nosso caso, tal procedimento foi importante à medida que permitiu imergir na realidade concreta de cada docente. Observou-se um total de 30 aulas para cada participante (180 aulas no total). Utilizou-se como estratégia um número de aulas suficiente para que se pudesse produzir quantidade expressiva de registros (gravações e anotações) e, para se evitar discrepâncias entre cada participante, escolheu-se um número de aulas semelhante para cada um. Parte dessas aulas foram gravadas para a construção dos episódios. O tempo de filmagem variou para cada participante, com uma média de cinco a seis horas de gravações brutas, as quais depois foram analisadas até chegar nos episódios de ensino utilizados para as etapas posteriores. As gravações envolveram diferentes dinâmicas interativas envolvidas no trabalho de cada participante, a exemplo de ações desenvolvidas em sala de aula (explicações, realizações de atividades cotidianas como chamadas, mediações e gestões dos estudantes, etc.), bem como aquelas acontecidas em outros espaços, comuns no campo da Educação Física, tal como atividades práticas em quadra, pátios e outros ambientes dependendo da realidade de cada escola (conforme descrição das cenas analisadas).

Segundo Altet (2001), na análise das práticas, o uso de filmagem torna-se estratégia fundamental na obtenção de dados que permitam a compreensão da lógica de ação vinculada aos processos de ensino e aprendizagem. Para a autora, o desenvolvimento de saberes nas práticas em situações gravadas pode ser desenvolvido por meio de meta competências durante os processos formativos.

De posse das gravações, realizamos a seleção de episódios referente a cada professor. Como ressalta Altet (2001), um episódio é uma ação que deve apresentar um começo, um meio e um fim, sendo possível compreendê-lo em sua integralidade, o que pode acontecer em poucos segundos, até alguns minutos, dependendo da situação. Trata-se de captar momentos específicos os quais podem representar momentos de rotina, tais como o início ou o final da aula, algum incidente crítico que porventura possa ter acontecido, ou alguma troca específica entre o docente e os alunos. Nesse sentido, selecionamos oito episódios para cada participante que representaram situações específicas que foram posteriormente analisadas, totalizando-se 48 episódios.

Os episódios foram analisados por meio da autoconfrontação simples. Para Clot *et al.* (2000) existe uma série de possibilidades fundamentais desenvolvidas por meio das técnicas de autoconfrontação, as quais vislumbram oferecer condições reflexivas pertinentes ao protagonismo dos trabalhadores nas análises de seu próprio trabalho. Os autores consideram que essa estratégia permite a compreensão da atividade e seus desdobramentos formativos por meio da relação entre participante/pesquisador/imagens (Clot *et al.*, 2000).

Faïta e Vieira (2003) propõem um protocolo de estruturação para a técnica da autoconfrontação simples que possa abordar a relação sujeito-pesquisador-imagens. Nesse intuito, a câmera é colocada de forma perpendicular ao sujeito participante o qual, por sua vez, está de frente para o aparelho de reprodução das imagens. Já o pesquisador/mediador encontra-se afastado do participante e distante da câmera. Clot (2010b) ressalta que o diálogo é *nômade*, isto é, não é linear, uma vez que demanda lembranças, observações, estranhamentos, etc. Por isso, é fundamental haver a gravação da autoconfrontação para que não se perca nenhuma parte deste processo.

Assim, cada participante foi convidado a analisar suas cenas e descrevê-las por meio de livre associação, mediados por questionamentos e reflexões advindas do pesquisador. Tanto a descrição dos episódios quanto os diálogos desenvolvidos foram gravados, transcritos e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, seguindo os pressupostos de categorização e inferência

propostos por Bardin (1991). Primeiramente, na fase de pré-análise, realizou-se a escolha dos documentos e leitura flutuante do *corpus* da pesquisa, bem como elaborou-se alguns indicadores iniciais dos dados. Na fase de exploração do material, desenvolvemos a codificação das unidades de registro em palavras para, posteriormente, desenvolver categorias emergentes (indutivas). Para isso, utilizou-se o *software* NVIVO (versão 12.0) que auxiliou no processo de classificação. Finalmente, na fase de tratamento dos resultados, depois de dividir o texto em categorias temáticas (análise categorial), realizamos as inferências e interpretações, culminando-se nas quatro categorias analisadas.

Todos os procedimentos éticos foram adotados de forma integral no estudo, o qual foi submetido e aprovado pela instituição de origem dos autores. Todos os participantes foram resguardados em termos de condutas éticas e apresentaram ciência com relação aos processos desenvolvidos, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio dos dados analisados chegou-se a quatro categorias: 1) a utilização dos currículos oficiais como forma de prescrição do trabalho docente e os desafios da atividade real; 2) dificuldades provenientes da atividade real; 3) limites e contingências que restringem a atividade real; 4) o trabalho prescrito e o real da atividade na conjuntura da Educação Física. Discorreremos sobre cada uma separadamente a seguir.

### A utilização dos currículos oficiais como forma de prescrição do trabalho docente e os desafios da atividade real

Durante a realização da autoconfrontação foi destacado o impacto das políticas curriculares e dos currículos oficiais (sobretudo estaduais no caso dos professores investigados) como forma de prescrever o trabalho docente. Por meio das análises, foi possível compreender que as políticas impactam a compreensão do trabalho real e do real da atividade em sua estruturação.

Nesse sentido, os participantes reforçaram que boa parte das ações desenvolvidas estavam condicionadas de alguma forma ao que preconiza o currículo oficial para a Educação Física. Por meio das descrições, foi possível compreender que houve alguns tensionamentos entre as prescrições curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas e observadas nas gravações em vídeo. Segundo a Professora 1, por exemplo, há uma busca individual de seguir o documento oficial, ao mesmo tempo em que se procura inserir novas formas de agir no cotidiano de trabalho:

A gente tem o currículo e eu posso colocar mais coisas dentro dele. Então, como eu sei as duas danças eu coloco a mais pra eles. Poderia ter feito qualquer outra coisa... pegado só o hip hop e fazer só no primeiro ano, como é no nono ano [...] o hip hop é um tema do nono ano e ele vem igualzinho no terceiro do Ensino Médio! Então, como no nono ano essa turma foi minha também, eles gravaram vídeos de hip hop. Então no terceiro ano tem outro foco, outra visão (Professora 1).

A explicação apresentada por essa docente demonstra, por um lado, um conhecimento detalhado do currículo oficial. Por outro lado, existe também uma visão crítica sobre os conteúdos abordados pelo material. Esse processo induz um conjunto de disposições que a faz alterar certos aspectos em sua prática com o objetivo de incrementar alguns encaminhamentos na organização

dos saberes a ser ensinados, nesse caso, sobre o *hip hop*, pois, ao procurar ampliar as ações, ela estipulou que os alunos fossem divididos em grupos e pesquisassem outras manifestações de dança para além daquela apresentada no currículo (a exemplo do forró, do sertanejo, entre outras).

Do mesmo modo, o Professor 2, ao ser questionado sobre o processo de divisão de grupos de trabalho entre os alunos para uma pesquisa baseada no mesmo conteúdo, ou seja, no *hip hop*, considerou que busca realizar um processo de adaptação ao material tendo em vista sua realidade:

- E isso é uma estratégia do currículo ou não? Ou o currículo propõe o conteúdo e você que forma as estratégias? Como que é isso? (Pesquisador).
- Tem algumas orientações assim no caderno, mas aí a gente vai elaborando o nosso jeito, a gente acaba fazendo coisas... às vezes eu questiono aos alunos se a gente pode fazer assim aí eles gostam da ideia. Aí no caso é uma proposta do caderno e eu dividi em grupo e deixei cada um pesquisando os elementos... só que eu montei os grupos, eu coloquei os itens e perguntei qual eles queriam pesquisar. Aí eles escolheram. A gente formou os grupos e eles pesquisaram (Professor 2).

O Professor 4 também apresentou algumas considerações importantes com relação à utilização do currículo oficial, bem como salientou uma visão crítica sobre esse material em alguns momentos:

Então, uma das orientações que a gente percebe no currículo e nos cursos de formação que eu tive... Eles faziam a gente já jogando..., *mas, eles colocam uma realidade lá que não é a minha...* quando você vê que eles colocam pra jogar e os alunos já estão jogando, alguma coisa está errada! Ou esses alunos são muito diferentes... então eu vou colocar os meus alunos pra jogar eles dão um saque na bola e já batem errado, já levanta a perna pra trás, já pisa na linha... eu consigo adaptar diversas formas... dá pra jogar câmbio... jogar câmbio progredindo do segurar pra dar toque depois que segura, pra depois dar cortada... adaptações tem um monte, mas eu acho importantíssimo dar o fundamento pra eles (Professor 4, grifo nosso).

O discurso que orientou a fala do Professor 4, ao analisar a forma de ensino de uma atividade sobre o voleibol, ressalta que há uma espécie de dilema entre o que está proposto no material, no caso, o ensino da modalidade por meio de jogos (método global funcional) e o que é possível de fato implementar na prática, focalizado no ensino das técnicas dessa prática, ou seja, pelo método analítico sintético (das partes). Nesse sentido, embora o documento preconize uma determinada forma de ensino (o trabalho prescrito) em sua prática profissional esse participante reforçou abranger outras formas de trabalho (seu trabalho real). A distância entre prescrição e aquilo que de fato é implementado abarca a importância da interpretação docente sobre as proposições curriculares, bem como a contextualização baseada em seus próprios saberes e crenças.

Nesse sentido, em boa parte das análises dos professores foi possível compreender que existe uma separação entre aquilo que havia sido prescrito em termos de planejamento das ações e de políticas curriculares, com o que foi de fato realizado e ilustrado pelas filmagens. Trata-se, à luz do referencial proposto por Clot (2010b, 2007, 2001), da importância em se apreender o trabalho real a partir das tensões sofridas no desenvolver do trabalho realizado. O dispositivo da autoconfrontação permite com que haja essa compreensão do que o autor denomina de *o real da atividade*.

Em outro momento de sua análise, o Professor 4 apontou haver uma distância entre os conteúdos abordados pelo currículo e algumas atividades de maior interesse por parte dos alunos. Buscando elucidar essa problemática, ele apontou que realiza constantes acordos e combinados com os estudantes, no sentido de ministrar o que é prescrito e permitir, em alguns momentos, que eles realizem as ações que se interessam mais:

Eu reservo um tempo para o futebol, ou outra atividade que eles gostam [...] porque eu tenho em mente que eu tenho que cumprir o currículo, eu cumprindo o currículo, o que eu fizer a mais vai ser em benefício pra eles e pra escola. Por exemplo, o que faço à mais, o que não está no currículo [...] eles querem questionar a utilidade de tudo! Então, eles querem jogar bola e não está no currículo? Tudo bem, mas primeiro eles vão fazer isso daqui. E aí depois tem um espaço, uns 10 minutos da aula (Professor 4).

Essa perspectiva denota certo nível de responsabilidade em se cumprir com as proposições curriculares, bem como assegurar que os temas prescritos sejam ensinados de alguma forma. Uma vez que houve o cumprimento do planejamento institucional, há certa flexibilidade de procedimentos de ensino, a exemplo da possibilidade de os alunos vivenciarem atividades que lhes cause mais interesse. Não fica claro como é a orientação para o cumprimento do currículo, se isso vem de uma demanda externa, a exemplo da exigência da equipe gestora, ou se essa é uma cobrança individual do próprio professor. Todavia, essa conduta demonstra a importância dada para a conclusão das prescrições curriculares ao mesmo tempo que permite abrir a possibilidade de outras vivências corporais durante o trabalho real.

Ainda dentro das prescrições curriculares, uma fala apresentada pela Professora 6 ressalta que por não contar com um currículo oficial, acabou desenvolvendo seu próprio processo de sistematização curricular, destacando o ecletismo em sua composição e as diferenças entre essas prescrições estabelecidas por ela mesma e sua prática pedagógica cotidiana:

O problema é que não tem um currículo. Então o que eu fiz... eu peguei os PCN, as sugestões pedagógicas... uso como sugestão... não levo de cabo à raba. Aí eu peguei proposta do Paraná, do Rio Grande do Sul e do Amapá! Eu peguei essas propostas e fui olhando, analisando. Só que tinham algumas coisas que fugiam da minha realidade. Então eu comecei a elencar os conteúdos. O que eu acho que o primeiro ano tem que ter? Como é meu aluno do primeiro ano? Então, ele ainda não tem muito equilíbrio, por exemplo. Então eu vou trabalhar corpo humano. Meu aluno é criança, quer brincar... então vai brincar com jogos cooperativos, porque eles não sabem dividir. Então eu sei que esse aluno vai pegar a bola e não vai soltar, mas aí eu chego e falo pra ele 'você não está trabalhando a cooperação, você tem que ajudar'. Aí eu vou soltando os meus alunos. Ginástica, eu volto com o corpo, então eu vou pensando nisso (Professora 6).

As questões curriculares voltadas à organização e sistematização dos conteúdos incidem diretamente na constituição do trabalho desenvolvido. Ao mesmo tempo em que se evidencia a necessidade de se haver um planejamento e um currículo elaborado, foi também proposto que é fundamental compreender o processo de transformação dessas prescrições durante as ações e o contexto de cada docente. Dessa forma, podemos considerar que as prescrições apresentadas por documentos oficiais, embora muitas vezes diretivas e impositivas, parecem ser sempre colocadas em xeque e ressignificadas à medida que as ações profissionais da prática pedagógica vão se

desenvolvendo e exigindo novas formas de trabalho. Portanto, existe uma lacuna entre a atividade prescrita e a atividade real que exige uma série de interpretações e adaptações dos professores, as quais precisam ser consideradas no transcorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

### Dificuldades provenientes da atividade real

Nesse contexto, analisamos as considerações que demonstram haver uma distância considerável entre o trabalho prescrito e a atividade real. Existe, de acordo com as análises, inúmeras dificuldades para que a atividade real possa de fato acontecer, tais como os problemas relacionados à infraestrutura e falta de materiais, a dificuldade em envolver os alunos nas ações, falta de motivação, pouca valorização da Educação Física na escola, etc. Esses aspectos solidificam problemas na transição entre o trabalho prescrito e a atividade real, de forma que a análise do real da atividade proporcionado pelos participantes representa parte dessas dificuldades.

Um exemplo foi ilustrado pela Professora 1. Essa participante ponderou que embora tenha considerado uma dinâmica proveitosa, houve certas intercorrências, como a falta de atenção de alguns discentes, a escassez de tempo para o desenvolvimento das ações, etc. Nesse contexto:

- E você acha essa atividade eficiente? Os alunos se envolveram? (Pesquisador).
- Ah, eu acho que sim! Acho que pelo menos tomar contato com o material, com o conteúdo... acho que a maioria se interessou sim... não todos! Às vezes aparece uma pergunta de um tema nada a ver... e você fala 'eu não falei que era aquilo?'. Parece que você fala e eles não escutam, mas acho que a maioria entendeu. É o contato com as coisas antes da prova. Você fala que vai cair na prova, faz eles foliearem o material (Professora 1).
- Você chega a avaliar as perguntas deles? Os as respostas? Ou é somente a troca em si? (Pesquisador).
- Então, se tiver tempo hábil, se tiver aula depois eles trocam, corrigem... eles mesmos dão as notas... não sei se essa turma deu tempo de fazer isso, mas eles corrigem e depois vão lá e mostram onde o outro errou (Professora 1).

A Professora 3 também apresentou considerações que refletem a dificuldade da implementação da atividade real. Em uma aula de ginástica, ela descreveu que ao implementar determinada atividade não se deparou com o fato de não haver materiais disponíveis para serem utilizados, o que fez com que houvesse a necessidade de se proceder a adaptações:

A gente estava trabalhando com o conteúdo de ginástica, estava fazendo o rolamento... eu não me recordo se foi nessa aula que aconteceu, só na hora que eu vi que os bambolês não estavam lá... e como tem alguns movimentos específicos que a gente tem que orientar melhor as crianças eu procuro sempre fazer dessa forma... estar passando, circulando, pra conversar com as crianças, ensinar, estimular eles. Até porque eu prezo não pela técnica em si, mas a gente tem que ensinar o que seria o correto pra facilitar também o desenvolvimento... então eu gosto de deixar que eles explorem o movimento, mas ao mesmo tempo estou sempre passando, conversando até mesmo pra ninguém se machucar... uma atividade dessa às vezes tem gente que talvez não faça dessa forma por questão de segurança no rolamento (Professora 3).

Condicionantes tais como falta de materiais, problemas de infraestrutura, questões climáticas, entre outras, acabam impactando e necessitando de adaptações, muitas vezes feitas de forma improvisada por conta das contingências, sobretudo em um componente curricular que demanda diversas relações com espaços físicos e materiais tais como a Educação Física. Assim, quanto mais recursos o professor tem para compreender a atividade real, mais condições de desempenhar sua prática de modo eficiente e satisfatório (Clot, 2010b, 2007).

Ainda no que se refere às problemáticas da atividade real, a Professora 6 reforçou que existem diversas dificuldades para que os alunos de fato compreendam as intenções pretendidas com as aulas. De acordo com essa docente, é preciso reforçar para os alunos as especificidades das aulas, como ela destacou quando descreveu o processo de diferenciação entre competição e cooperação:

Eu queria confrontar competição e cooperação. Então eu fiz a dança das cadeiras antes: quem chegasse por último saía. Depois, quem chegasse só no bambolê e fui tirando... então o que eu fiz com eles... pra eu poder tirar uma criança que chega. Depois quando terminou a atividade eu fiz a roda e perguntei: 'você gostaram da atividade na hora que saíram da brincadeira? Qual foi a diferença entre sair e ficar? Quem saiu?'. Aí eu perguntei 'quem ganhou?'. Aí na competitiva um aluno levantou a mão: 'eu ganhei'. Aí eu perguntei: 'e na outra atividade quem ganhou?'. Aí na cooperativa não tem ganhador. Aí eu perguntei qual era o objetivo da brincadeira? 'Ah, tinha que ficar no arco'... e eu pergunto 'e vocês não ficaram todos no arco?'. Aí eles falam que eles ganharam. Aí eles veem que quem ganhou foram todos (Professor 6).

Partindo dos encaminhamentos apresentados é possível compreender que existem grandes lacunas entre as prescrições do trabalho e as atividades reais desenvolvidas durante as aulas. De modo geral, os problemas e restrições da prática pedagógica acabam por influenciar consideravelmente as atividades reais implementadas pelos professores e, por isso, transformam parte de suas ações segundo as contingências que limitam e restringem o desenvolvimento de suas práticas profissionais.

Em síntese, podemos compreender, segundo Clot (2007), que para o desenvolvimento da consciência no trabalho é fundamental que se estabeleça um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem sobre o que fazem e o que fazem com aquilo que dizem. Segundo o autor, o real da atividade vai além da tarefa prescrita, bem como não se limita apenas ao contorno da atividade realizada. Trata-se de compreender o que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com a realidade, indo além da mera observação superficial dos fatos e evidências. Assim, no caso dos professores, o real da atividade representa o conjunto de compreensões que vão além da descrição do que foi feito, mas também abrange o que não foi feito, bem como as subjetividades latentes às ações profissionais.

### **Limites e contingências que restringem a atividade real**

Ao longo das análises advindas dos discursos que procuraram abordar o real da atividade, foi possível evidenciar que boa parte do que havia sido pensado e planejado e não foi possível implementar na prática pedagógica se deve aos limites e contingências provocados pelas dificuldades do trabalho docente. Nesse sentido, consideramos que as limitações de materiais, por exemplo, não apenas interferem no planejamento das ações, mas também incidem diretamente na atividade real ao limitar, conter e restringir seu desenvolvimento. No âmbito do real da atividade,

o que não foi possível fazer ou aquilo que havia sido planejado e não foi possível ser realizado acaba por perpassar a questão da falta de materiais apropriados. Vejamos uma análise apresentada pela Professora 3:

Na Ginástica Rítmica a gente tem os instrumentos, o arco e a bola, além de outros... nesse dia a gente fez com esses porque bambolé não tem pra todos. Então, por isso, que eu dividi, fiz uma aula com a bola também. Não tem a bola específica da ginástica e se fosse pra todos ficarem com uma bola também não teria, por isso a gente utilizou a de vôlei que é um pouco mais leve ou a de borracha, mas se eu fosse utilizar só as bolas, eu teria que utilizar as de basquete... aí não dá. Então eu escolhi esses materiais por serem da ginástica e por terem na escola e dividi isso porque não tem um pra cada um. Depois a gente trocou, a intenção era estar trocando, aí teve um outro momento que a gente usou a fita, mas nesse momento eu fiz tudo pensando na quantidade de materiais e o que tinha na escola (Professora 3).

No que se refere à dinâmica e ao encaminhamento das ações profissionais na escola, um exemplo de limitação importante entre prescrição e atividade real se deu pela fala do Professor 4 quando ele descreveu uma aula de beisebol e reforçou que embora houvesse a intenção de parte das atividades ser feita fora da escola, como tarefa para casa, essa proposição é bastante distante de sua realidade concreta:

O conteúdo era beisebol. Começou na sala com a história, aquela introdução do caderno dá. Na realidade, o caderno ele também traz atividades para ser feita em casa, atividade de pesquisa, mas dentro da nossa realidade, isso é uma coisa que é muito falha. Cansei de pedir para o aluno fazer em casa, você pede pra fazer uma leitura, alguma coisa, uma turma de 40 alunos é um ou dois que fazem. Então, pelo que eu vejo de resposta, às vezes eu procuro trazer o material pronto porque senão fica sem fazer. E a parte prática é um pouquinho mais fácil, porque fazemos juntos na escola (Professor 4).

Clot (2007) apresenta uma diferenciação importante entre o que significa a “atividade real” e o “real da atividade”. Segundo o autor, a atividade real se resume àquilo que foi possível de ser feito dentro de determinadas situações de prática profissional, abrangendo os processos de tomada de decisão dos trabalhadores, considerando-se o planejamento e o trabalho prescrito. Os episódios gravados em vídeo refletem essa perspectiva. Entretanto, existe também o real da atividade, o qual vai além do que foi feito pelo trabalhador nas gravações. Enquadra-se nessa perspectiva tudo aquilo que não foi feito, que não foi possível, o que se tentou realizar e não se conseguiu, as pretensões sobre o que se queria ou não fazer, o que se pensou, desejou e se sonhou e não foi realizado, o que foi feito sem necessidade ou sem querer fazer, enfim, todas as representações e subjetividades que fazem parte da atividade e interferem no que foi realizado de fato (Clot, 2007).

Sendo assim, podemos considerar que existem diversos fatores que podem ser elencados como elementos que provocam contingências e limitam consideravelmente a atividade real. Portanto, o real da atividade é fundamentado em boa parte por situações problemáticas que acabam inviabilizando que as prescrições fossem de fato implementadas. Esse aspecto, muitas vezes, emerge com uma caracterização de desculpas por parte dos participantes. Em outros momentos, há a busca pelo oferecimento de justificativas que expliquem as razões para que a atividade real não pudesse se desenvolver. Esse movimento de compreensão entre os fatores que limitam e

condicionam o real da atividade deve se tornar claro ao docente, para que seja possível o desenvolvimento de aspectos que permitam a reflexão e a transformação das práticas.

### O trabalho prescrito e o real da atividade na conjuntura da Educação Física

Finalmente, a última categoria destacou algumas análises específicas ao contexto das aulas de Educação Física. Consideramos que esse componente curricular apresenta certas representações pedagógicas que provocam incompreensões advindas de suas especificidades que podem contribuir com o distanciamento entre os ideais prescritos e planejados e a prática concreta do real da atividade.

O aspecto representativo dessa questão se referiu a um certo nível de distanciamento muitas vezes encontrado durante as observações das aulas entre as proposições preconizadas pelo trabalho prescrito, isto é, os conteúdos estabelecidos pelos currículos, com as condutas práticas realizadas em aula. Embora essa questão não possa ser considerada como uma regra, boa parte das atividades analisadas acabaram por permitir que houvesse certo distanciamento entre ações realizadas em sala de aula e práticas vivenciadas em quadra (ou outro espaço). Vejamos, por exemplo, a troca proporcionada pelo diálogo com a Professora 1, que representa essa questão:

- Essa atividade, no caso dessa série, ela tem a ver com o currículo do Estado, o tema que estava sendo trabalhado? (Pesquisador).
- Não! Principalmente no segundo ano é bem difícil você associar a teoria à prática, porque o segundo ano é prática de academia... então o que a gente pode associar pra eles são as capacidades físicas. Nessa atividade, agilidade, trabalhei com eles o tempo de reação, o que é tempo de reação, alguma coisa assim, mas é difícil associar no segundo ano teoria com a prática... só dá pra associar o tênis no segundo ano e o *tchoukball*, mas eu não consegui esse ano trabalhar com o *tchoukball* (Professora 1).
- Mas aí o que você faz quando você não consegue associar teoria e prática? Significa que na sala você aborda um conteúdo e na quadra faz outra coisa? (Pesquisador).
- É... na quadra vai fazer atividade física só (Professora 1).
- E os alunos entendem isso? (Pesquisador).
- Alunos não perguntam muitas vezes... pra fazer a associação você tem que falar, entendeu? Assim, a gente está vendo tempo de reação, ressaltar isso, dar o estímulo e sair... eu acho que tem que puxar algumas coisas da teoria, mas eles não enxergam associação (Professora 1).

Procurando analisar esse mesmo aspecto, o Professor 2, ao descrever um episódio vinculado à uma aula sobre o conteúdo das lutas, assegurou que essa relação entre conteúdos abordados em sala e práticas desenvolvidas em quadra é muito importante, embora nem sempre é possível garantir que haja essa vinculação explícita:

É, esse daí é pra iniciar ao abordar o que são lutas, estava no currículo. Então é aquela conversa pra iniciar, o que o aluno conhece desse tema... aí eu já estava com a ideia de fazer as brincadeiras em sala mesmo que é a do dedo e braço de ferro... se ninguém falasse eu ia falar pra iniciar, porque depois eu queria que chegasse na quadra e não virasse uma briga... eu queria que eles chegassem lá sabendo que tem regras, os objetivos das atividades que eu estava propondo lá na quadra pra não ter esse perigo de chegar lá

e um bater no outro e machucar... então é uma coisa que eu sempre estou questionando, eu pergunto pra ver se eles retomam alguma coisa (Professor 2).

Existe uma necessidade evidente em se fomentar uma relação mais explícita entre trabalho prescrito e atividade real. Nesse sentido, a implementação de currículos oficiais tem alterado boa parte do *modus operandi* das aulas de Educação Física. Em termos de atividade real, parece haver algumas lacunas entre conteúdo ministrado em sala e as vivências práticas a serem desenvolvidas em quadra. Podemos aventar como suposição que parte dessa problemática se refere ao fato de os documentos prescreverem as abordagens conceituais de forma mais consolidada do que as atividades a serem vivenciadas na prática. Além disso, aspectos como controle dos alunos, gestão das turmas, explicação de conteúdos, entre outros, é mais facilitado em ambientes fechados. Na quadra, além de muitas vezes o espaço não ser o mais apropriado, é preciso propor mais estímulos aos alunos, sobretudo àqueles desinteressados pelas práticas corporais. Em suma, o real da atividade analisado pelos docentes acaba por distanciar o ensino dos conteúdos tanto em quadra quanto em sala, fato lesivo para a legitimidade social da Educação Física.

A descrição apresentada por Clot (2010b) sobre o real da atividade é bastante esclarecedora de sua importância e pertinência:

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. É convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...]. Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra atividades – devem ser incluídas na análise (Clot, 2010b, p. 103-104).

Assim, por meio das análises, foi possível perceber que a descrição das atividades por parte dos professores é revestida pelo “real da atividade”, isto é, boa parte do processo de apresentação, descrição e análise dos episódios não se limitou apenas à atividade real representada pela gravação em vídeo, mas a todo o conjunto de representações que vão além daquilo que foi de fato realizado. Os aspectos referentes ao planejamento, às projeções e às intenções e que acabaram não sendo de fato concretizadas na prática podem ser descritos como questões referentes ao real da atividade. Dessa forma, o trabalho interpretado, baseado na reflexão e na análise crítica das próprias ações, permite compreendermos uma parcela muito importante da prática profissional dos trabalhadores, no caso, os professores de Educação Física, aproximando o trabalho prescrito do trabalho real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar os impactos dos processos reflexivos de professores de Educação Física sobre as políticas curriculares e práticas educativas, utilizando a metodologia da autoconfrontação simples, no contexto da clínica da atividade. De modo geral, os resultados identificaram saberes tácitos emergentes durante o processo reflexivo, sobretudo na relação entre atividade real e atividade prescrita, bem como reconheceram a dimensão coletiva da

atividade e as interações sociais no transcurso do trabalho, revelando ainda como os saberes podem contribuir para os processos de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, o processo de autoconfrontação simples, desenvolvido por meio da análise das práticas, pode contribuir com práticas formativas galgadas na reflexão. Além disso, ele pode fomentar a reconfiguração de políticas curriculares, tornando-as mais alinhadas com as realidades e necessidades baseadas no trabalho docente.

A perspectiva apoiada pela clínica da atividade, apresenta-se como elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores na contemporaneidade. O processo de desenvolvimento de políticas curriculares não deve ser entendido como hierárquico e impositivo, uma vez que tal visão (de cima para baixo) contribui para a ampliação da lacuna entre atividade prescrita e o real da atividade. Essa lacuna, como descrito pelo referencial teórico, se não compreendida adequadamente, pode significar fonte de adoecimento físico e mental, e gerar uma série de comprometimentos deletérios para a prática profissional.

Nesse sentido, processos reflexivos, tais como os desenvolvidos no presente trabalho, devem ser incentivados. A análise do próprio docente sobre o seu próprio trabalho é de extrema relevância para desenvolver processos de formação mais significativos e contextualizados. Além disso, as trocas coletivas e a mediação desse processo, pode desenvolver pressupostos de entendimento e compreensão sobre as dinâmicas de trabalho e sobre a própria constituição da identidade dos trabalhadores, no caso, professores de Educação Física. Assim, a clínica da atividade não só contribui para a sistematização e valorização dos saberes, mas também possibilita que os trabalhadores reflitam sobre suas práticas, identifiquem pontos de melhoria e desenvolvam novas estratégias de ação.

Sendo assim, podemos concluir que a reflexão sobre a prática profissional evocada por meio da utilização do dispositivo metodológico e formativo da autoconfrontação simples se direciona para a valorização de um processo de transição que navega entre a atividade real e o real da atividade, aludido por meio das análises das observações das práticas gravadas. Os episódios em vídeo demonstram em si a atividade real, estruturada e conjecturada dentro de uma dada realidade contextual. Entretanto, a análise do professor sobre sua própria prática demonstra todo o conjunto de representações vinculados ao real da atividade, possibilitando que o real da atividade venha à tona e, com ele, possibilidades concretas de transformações das práticas possam acontecer. O fomento de políticas curriculares que levem a esse direcionamento é uma necessidade latente que precisa ser incentivada e desenvolvida no campo da formação de professores no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: LDA, 1991.
- BARROS, Maria Elisabeht Barros de; EIRADO, Eduardo Passos e André do. Psicologia e Trabalho Docente: intercessões com a Clínica da Atividade. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 26, n. especial, p. 150-160, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500016>

- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011. Disponível em <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>. Acesso em nov. 2024.
- CLOT, Yves *et al.* Clínica do trabalho, clínica do real. *Le Journal des Psychologues*, n. 185, p. 1-9. Disponível em [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672016000300009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009). Acesso em nov. 2024.
- CLOT, Yves *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, Montreal, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2000. DOI: <https://doi.org/10.4000/pistas.3833>
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2007. 2ª. Ed.
- CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100015>
- CLOT, Yves. *Le travail à coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte, 2015.
- CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.
- FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions Méthodologiques sur L'Autoconfrontation Croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- GIORDAN, Miriane Zanetti., SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4726>
- GODOI, Marcos, BENITES, Larissa C., BORGES, Cecília. O uso da Autoconfrontação Simples e Cruzada para analisar o ensino em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88272>
- GODOI, Marcos, BORGES, Cecília. As aulas de Educação Física em questão: diferentes razões e maneiras de agir dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260093>
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 81-100, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2699>
- PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão *et al.* Clínica da Atividade; conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, 2016. Disponível em [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672016000300009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009). Acesso em nov. 2024.
- RUFINO, Luiz Gustavo; BENITES, Larissa, SOUZA NETO, Samuel. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.62108>

SANTOS, Clarice. *Dos limites às possibilidades do trabalho do professor pedagogo por meio da Clínica da Atividade Docente: uma proposta para a educação básica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

*Submetido em 23 de julho de 2024*  
*Aprovado em 18 de outubro de 2024*

### Informações das autoras

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada – DEAFA, Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

*E-mail:* [rufinolg@unicamp.br](mailto:rufinolg@unicamp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487007919923228>

Cecilia Borges

Departamento de Psicopedagogia e Andragogia, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Montreal – Quebec – Canadá.

*E-mail:* [cecilia.borges@umontreal.ca](mailto:cecilia.borges@umontreal.ca)

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

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4218395433588719>

Samuel de Souza Neto

Departamento de Educação, Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista – Unesp Rio Claro.

*E-mail:* [Samuel.souza-neto@unesp.br](mailto:Samuel.souza-neto@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7352600571268275>