

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 20 | Nº 58 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14735695>



PROFISSÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, RONDÔNIA

Elizângela de Souza Bernaldino¹

Raphaell Moreira Martins²

Clarides Henrich de Barba³

Resumo

A pesquisa objetivou analisar as percepções de professores/as de Educação Física de escolas públicas de ensino médio do município de Porto Velho, Rondônia, sobre a profissão docente em contextos de formação e prática, a partir de experiências compartilhadas durante uma prática formativa continuada. A metodologia integra fenomenologia e pesquisa-ação, com abordagem qualitativa fundamentada no paradigma interpretativo-compreensivo e na hermenêutica. A coleta de dados ocorreu durante um encontro de formação continuada por meio de um questionário semiestruturado com sete questões mistas sobre jornada de trabalho, experiência docente e significados da profissão, que foram respondidas por 26 professores/as de Educação Física. A análise empregou um método misto, combinando dados quantitativos e qualitativos por meio de frequências absolutas e relativas, além de análise de conteúdo. Os dados foram organizados nas categorias: dimensão do cotidiano docente; dimensão da profissão docente; e dimensão da constituição do “eu docente”, permitindo interpretar as interconexões entre jornada de trabalho, formação continuada e significados de carreira, que foram apresentados em tabelas e gráficos. Dentre os resultados, destaca-se: a ampla experiência pedagógica com a docência em Educação Física; a escolha da profissão por motivos relacionados a afinidade/interesse em atuar com esporte, vivências com esporte e inspiração em professores/as da Educação Básica; os/as professores/as se veem como agentes inspiradores e transformadores no desenvolvimento e formação integral dos alunos. As percepções dos/as professores/as revelam crenças na autoeficácia do saber-ensinar nas áreas de saúde e das práticas corporais, e estas sem adaptam às etapas de suas carreiras, refletindo as experiências, a escolha e os significados de ser professor/a em distintos contextos educacionais. Fatores como motivação, satisfação e realização pessoal na profissão são destacados como relevantes para o debate sobre a intencionalidade política e pedagógica por trás da escolha da profissão e da gestão da sala de aula e do ensino. Em síntese, a profissão docente se materializa e se adapta conforme os momentos e etapas da carreira vivenciada ao longo da história de vida pessoal e profissional, nestes termos, é crucial reconhecer a complexidade da docência e os contextos históricos, políticos e culturais que influenciam a prática e formação docente crítica, colaborativa e reflexiva.

Palavras-chave: Didática da Educação Física; Formação Docente; Prática Docente; Profissão Docente.

Abstract

The research aimed to analyze the perceptions of Physical Education teachers from public high schools in Porto Velho, Rondônia, regarding the teaching profession in contexts of training and practice, based on experiences shared during a continuous formative practice. The methodology integrates phenomenology and action research, with a qualitative approach grounded in the interpretative-comprehensive paradigm and hermeneutics. Data collection occurred during a continuous training session through a semi-structured questionnaire with seven mixed questions about the workday, teaching experience, and the meanings of the profession, which were answered by 26 Physical Education teachers. The analysis employed a mixed method, combining quantitative and qualitative data through absolute and relative frequencies, as well as content analysis. The data were organized into three categories: the dimension of daily teaching; the dimension of the teaching profession; and the dimension of the constitution of the "teaching self," allowing for the interpretation of the interconnections among work journey, continuous training, and career meanings, which were presented in tables and graphs. Among the results, the following stand out: broad pedagogical experience with teaching Physical Education; choosing the profession for reasons related to affinity/interest in working with sports, experiences with sports, and inspiration from Basic Education teachers; teachers see themselves as inspiring and transformative agents in the development and integral formation of students. Teachers' perceptions reveal beliefs in the self-efficacy of teaching in the areas of health and bodily practices, adapting to the stages of their careers, reflecting the experiences, choices, and meanings of being a teacher in different educational contexts. Factors such as motivation, satisfaction, and personal fulfillment in the profession are highlighted as relevant to the debate on the political and pedagogical intentionality behind the choice of profession and classroom and teaching management. In summary, the teaching profession materializes and adapts according to the moments and stages of the career experienced throughout personal and professional life history. In this terms, it is crucial to recognize the complexity of teaching and the historical, political, and cultural contexts that influence critical, collaborative, and reflective teaching practice and training.

Keywords: Didactics of Physical Education; Teaching Practice; Teaching Profession; Teacher Training.

¹ Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: elizangela.bernalдино@unir.br

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br

³ Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: clarides@unir.br



INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma construção social, cultural, tecnológica, ambientais e política entrelaçada por relações e interações que se estendem além da escola, e estas, sofrem influência de diversos aspectos da vida pessoal e profissional dos/as professores/as. Na formação e ação docente, conhecimentos e habilidades transcendem as demandas escolares, refletindo a história de vida, o contexto familiar e a visão de mundo de cada professor/a.

O estudo da profissão envolve questões atemporais acumuladas ao longo da vida, desde a experiência escolar até a atividade profissional, que ajudam a estabelecer conexões importantes com a situação social do/a professor/a. No âmbito profissional, o legado histórico, político, cultural e social impacta a intervenção docente, que é frequentemente alterada por políticas públicas, relações de poder e condições de trabalho. Além disso, a autonomia na gestão do ensino e da sala de aula também é comumente modificada.

Ao se tornarem professores/as, esses/as profissionais trazem consigo conhecimentos preexistentes, o que caracteriza a sala de aula como um espaço de lutas e de construção de identidades profissionais. Nesse sentido, o domínio de saberes que integram a vida pessoal e profissional para se tornar professor/a tem intencionalidade política e pedagógica, além de exigir um compromisso social, ético e cultural com as questões da docência e da educação.

Esse cenário demanda uma renovação educacional que valorize o/a professor/a como agente da ação educativa, promovendo o conhecimento das práticas pedagógicas e curriculares alinhadas às habilidades de ensino contemporâneas. Nesse sentido, tem sido o cerne da questão, conhecer, mobilizar e praticar os fundamentos do conhecimento científico, pedagógico, curricular e organizacional da escola para o saber-ensinar na realidade escolar, em articulação com o debate mundial sobre as habilidades de ensino no século XXI à luz dos diversos fatores que moldam a prática docente nas escolas.

No debate sobre a docência, é fundamental desconstruir o imaginário social que marginaliza a profissão nas políticas educacionais e na formação de professores/as. Dito isso, argumentamos que não basta saber ensinar; é preciso refletir sobre o que sabemos e analisar o trabalho que realizamos no campo da formação inicial e continuada, bem como aprofundar estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica no coletivo docente.

Uma das questões que se colocam está relacionada à formação de docente, pois quando os/as jovens professores/as concluem a universidade e se deparam com o ambiente escolar, muitas vezes se sentem pressionados/as pela complexidade e diversidade que permeiam à docência, o saber-ensinar e a gestão da sala de aula. Isso posto, como professores/a, não podemos escapar das transformações sociais,



culturais, tecnológicas, ambientais e políticas que ocorrem fora dos muros da escola, pois também somos impactados/as e transformados/as diariamente pelos movimentos naturais da sociedade.

Diante disso, levantou-se as seguintes questões: Em que fase da formação e/ou carreira docente o/a professor/a se torna capaz de saber ensinar? Em contextos de prática profissional, quais intenções políticas e pedagógicas estão por trás da escolha da profissão “professor/a de Educação Física”? Que fatores emergentes da prática docente influenciam a constituição do/a professor/a? Com base nas questões levantadas, a pesquisa objetivou analisar as percepções de professores/as de Educação Física de escolas públicas de Ensino médio do município de Porto Velho, Rondônia, sobre a profissão docente em contextos de formação e prática, a partir das experiências compartilhadas durante uma prática formativa continuada.

Neste sentido, estruturou-se três seções principais. A primeira abrange o referencial teórico, que discute a formação docente e a profissionalização no contexto global, refletindo sobre a prática de ensino. A segunda seção descreve a metodologia, destacando o enfoque teórico-metodológico da fenomenologia e da pesquisa-ação, assim como as especificidades do local de pesquisa, participantes e os métodos utilizados para coleta e análise dos dados. Por fim, a terceira seção apresenta os resultados e discussões, evidenciando as percepções dos professores/as de Educação Física de Porto Velho, organizadas em três dimensões: cotidiano docente, profissão docente e constituição do 'Eu' docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para abordar a profissão docente em diversos contextos de formação e atuação, esta seção de referencial teórico fundamenta as análises e discussões em estudos internacionais (GAUTHIER; BISSONNETTE; BOCQUILLON, 2021; TREMBLAY-GAGNON; BORGES; TARDIF, 2022; LOMBA; SCHUCHTER, 2023; ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023; ESMAN; BUAL; MADRIGAL, 2023; KARAKOSE *et al.*, 2023; KINK-HAMPERSBERGER; MENDEL, 2023; DOMÍNGUEZ; ABANCIN 2023; BOLDORINI E ASSOLINI 2023; ORAKCI; GÖKSU; KARAGÖZ, 2023; NGUYEN, 2023; SARMENTO, 2023; KERIMGIL-ÇELIK, 2023; PEKMEZCI E ERTAŞ 2024; XU; LU, 2024; SIMON, 2024; ANTERA; TERÄS, 2024) e nacionais (ARROYO, 2013; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014; HILDEBRANT-STRAMANN; TAFFAREL, 2017; GATTI *et al.*, 2019; CARVALHO; SOUZA NETO, 2019; PIRES; GAUTHIER, 2020; CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020; RUFINO; SOUZA NETO, 2021; SOUZA NETO; AYOUB, 2021; ANDRADE; SANTOS, 2023; BERNALDINO, 2023; NÓVOA; NASCIMENTO SILVA; NONATO, 2023;



RODRIGUES; FOSTER; CUSTÓDIO, 2023; MARTINS; CORDEIRO; SANTOS, 2024; COSTA *et al.*, 2024).

Esses estudos oferecem subsídios para reflexões sobre a constituição da profissão docente, considerando o arcabouço teórico que influencia a formação de professores e as mudanças recentes na profissionalização do ensino. Além disso, amplia o debate sobre os fatores que impactam a prática docente, o conhecimento e as competências dos professores no século XXI, abordando o ensino em contextos internacionais, nacionais e amazônicos.

Formação docente e a questão da profissionalização

O desenvolvimento da formação de professores/as com modelos formativos capazes de contribuir para a qualidade da educação e do ensino é sempre uma questão complexa que preocupa os programas de formação em universidades e instituições governamentais do mundo todo, especialmente no campo da gestão e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, é importante destacar que no âmbito nacional e internacional, constata-se que não há uma uniformidade estabelecida nos programas de formação inicial e continuada de professores/as, sendo inúmeras as diferenças percebidas pelos pesquisadores da área quanto aos fatores que impactam os modelos de formação emergentes no século XXI.

O ato de ensinar é uma arte complexa que se transforma e evolui constantemente no processo educacional. A docência é “um trabalho centrado nas coletividades humanas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 68) que merece atenção especial na etapa de formação inicial e continuada para a prática pedagógica no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, reconhecendo a relevância das habilidades de ensino no século XXI, em escala global, há esforços para refletir, discutir e buscar alternativas para o enfrentamento dos fatores intrínsecos e extrínsecos que permeiam a profissão docente em contextos de formação, diante da necessidade de aprimorar uma prática profissional capaz de contribuir para o engajamento e a reinvenção da prática docente.

Nota-se, ainda, que há um movimento científico em prol da mobilização de ações colaborativas, interativas, reflexivas, investigativas e críticas (LOMBA; SCHUCHTER, 2023; NÓVOA; NASCIMENTO SILVA; NONATO, 2023) em diversos ambientes formativos. Em países como Jamaica, Polônia e Turquia, com base nas percepções dos/as professores/as desses países sobre seu comprometimento e escolha da profissão docente, destaca-se que, independentemente do contexto e das condições de trabalho em que esses/as professores/as se encontram — ou seja, não importa se estão sobrecarregados, enfrentando expectativas excessivas da sociedade ou lidando com condições de



trabalho desfavoráveis — os/as professores/as permanecem comprometidos ao longo de diferentes estágios de suas carreiras devido à sua paixão pela profissão (ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023).

Nessa mesma linha, Martins, Cordeiro e Santos (2024) destacam que, nas escolas, ocorrem diariamente ações pedagógicas potentes e transgressoras de professores/as engajados/as em uma educação sensível, humanista e crítica, promovendo um ambiente justo e baseado no bem viver compartilhado entre professores/as e alunos/as. Essas experiências, marcadas pela sensibilidade crítica, frequentemente contribuem para a permanência e o sucesso dos estudantes na trajetória escolar. No entanto, o desgaste do ambiente escolar pode levar esses professores/as, com o tempo, a desvalorizar essa sensibilidade e as relações dentro da sala de aula, resultando na naturalização de comportamentos hostis e na adoção de uma abordagem docente mais conservadora.

Nas Filipinas Centrais, Esman; Bual e Madrigal (2023), ao avaliar as habilidades de ensino de 241 professores/as, destacam a importância da formação de professores/as e estudos de pós-graduação para melhorar continuamente as práticas de ensino em relação ao desenvolvimento profissional. Para esse fim, os autores exploram habilidades relacionadas ao pensamento crítico, colaboração, comunicação, criatividade, inovação, autodireção, bem como a capacidade de fazer conexões globais e locais e o uso de tecnologia para aprendizagem em relação à idade, nível educacional, posição de ensino e anos de experiência de ensino.

Em outro estudo, Karakose *et al.* (2023), ao investigar 581 futuros/as professores/as de matemática em diferentes regiões da Turquia, identificaram quatro fatores que consideraram mais significativos para a formação e prática dos/as professores/as, a saber: autoeficácia acadêmica, motivação, atitude em relação à profissão docente e ansiedade em relação à gestão da sala de aula. Entre os resultados, observaram uma atitude positiva entre os/as docentes investigados em relação à profissão e quanto à ansiedade na gestão da sala de aula.

Na Áustria, com o objetivo de investigar a tensão entre orientação acadêmica e pedagógica na intersecção da teoria e da prática na formação de professores/as austríacos/as, a perspectiva sociológica crítica foi explorada, com foco na reflexividade do *habitus* e seu desenvolvimento como parte do Programa Geral de Formação de Professores/as. Neste programa, 125 professores/as em formação se familiarizaram com abordagens sobre a relação teoria-prática e, como ponto de partida, buscaram refletir sobre o *habitus* dos indivíduos e compreender a conexão entre *habitus* e experiências no sistema educacional, na ação educacional, nos métodos de pesquisa, na intervenção pedagógica, nas relações de poder dentro das instituições e nas relações pedagógicas nas escolas (KINK-HAMPERSBERGER; MENDEL, 2023).



Na América Latina, Domínguez e Abancin (2023), ao discutirem oito premissas que permeiam as realidades da profissão docente: reconhecimento social, erosão da percepção positiva da profissão, valores versus sociedade, ensino e mídia, salários precários, estresse e carga de trabalho, diminuição do papel e o silêncio dos/as professores/as, destacam a necessidade de considerar referências relacionadas ao tema em conversas e processos formativos com professores/as de diferentes instituições de ensino.

No Brasil, Boldorini e Assolini (2023) realizaram um estudo com docentes de língua inglesa das redes pública e privada do Estado de São Paulo para analisar condições de trabalho, queixas e deficiências na formação docente. Entre as evidências, encontraram a existência de mal-estar docente, que está intrinsecamente ligado à desvalorização e ao descaso com a profissão. Esse cenário ressalta a necessidade de esforços coletivos em políticas públicas para enfrentar a situação que afeta a prática pedagógica, o conhecimento e as condições de trabalho dos/as professores/as brasileiros/as.

O estudo das crenças dos/as professores/as sobre autoeficácia na profissão docente em países como Turquia e Suécia é um conceito complexo que se refere à capacidade de executar tarefas no ambiente de ensino. Essa autoeficácia varia conforme o contexto, mas desempenha um papel importante na satisfação, motivação e autoconfiança dos docentes na gestão da sala de aula. Além disso, é um tema relevante para discussão, dado seu impacto na criação de um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade, além de considerar como os professores percebem a progressão das competências para a profissão (ORAKCI; GÖKSU; KARAGÖZ, 2023).

Corroborando o estudo de Pekmezci e Ertaş (2024), que investigaram o modelo latente de pertencimento escolar e motivação para o ensino em atitudes em relação à profissão docente entre 534 professores/as em formação na Turquia, dentre as descobertas, observaram que os/as docentes em formação com forte motivação intrínseca são mais propensos/as a se envolver profundamente em oportunidades de aprendizagem durante sua formação profissional quando investem mais tempo em materiais de aprendizagem relacionados à profissão docente.

Nguyen (2023), ao estudar a adequação da profissão docente com 85 estudantes de pedagogia do Vietnã e de outros países, destaca a importância do desenvolvimento de competências e de avaliar o alinhamento do ensino na formação de professores/as. O autor reconhece a complexidade da profissão docente, considerando o contexto e as expectativas que definem o/a professor/a ideal. Para isso, ele aponta tendências emergentes: 1) identificação e regulamentação das competências e qualidades necessárias para os docentes; 2) avaliação da capacidade e qualidade dos professores/as com base em padrões profissionais; e 3) desenvolvimento de programas para aprimorar a formação docente frente as demandas atuais.



Kerimgil Çelik (2023) realizou um estudo com 20 professores/as em formação para investigar os fatores que influenciam a escolha do ensino como profissão, bem como as preferências relacionadas ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Os resultados destacam que esses fatores são essenciais para moldar as atitudes dos/as futuros/as professores/as em relação à carreira e suas identidades profissionais. O estudo também aponta a necessidade de melhorar as condições de trabalho e desenvolver programas de formação que foquem nos aspectos afetivos dos futuros docentes.

Na China, Xu e Lu (2024) realizaram um estudo com 513 estudantes universitários/as para avaliar o impacto de um novo modelo de co-ensino, que integra teoria e prática de forma colaborativa. Nesse modelo, docentes experientes se juntam a professores/as universitários/as nas salas de aula, formando equipes de ensino para proporcionar uma experiência educacional mais vivencial aos/as futuros/as professores/as. Essa abordagem reconhece que a formação docente se beneficia da colaboração entre universidades e escolas, destacando que a participação de docentes experientes enriquece a experiência de aprendizagem dos/as alunos/as, tornando-a mais eficiente em termos de tempo e esforço.

Em escala global, fica evidente a importância de redefinir práticas pedagógicas, saberes e condições de trabalho como caminhos possíveis para o enfrentamento dos desconfortos e adversidades que permeiam a profissão docente. Há também a necessidade de discutir o impacto do trabalho individual, bem como a relevância de esforços coletivos por meio de políticas públicas de valorização da profissão docente. Em contextos amazônicos, Rodrigues, Foster e Custódio (2023) ressaltam a necessidade de um programa de formação pautado na territorialidade da região amazônica, reconhecendo especificamente o currículo vivenciado e construído pelos/as professores/as nas escolas, bem como políticas de formação que valorizem a identidade do território onde os/as professores/as exercem suas atividades profissionais.

A formação de professores/as requer um processo de responsabilidade compartilhada entre diversos atores sociais e reconhecimento do papel formativo de cada um (SARMENTO, 2023). Envolve também o reconhecimento de que a formação de professores/as é uma atividade complexa, construída em meio a relações de poder/monopólio e poder/força, bem como a busca pela autonomia e transformação da prática docente (GATTI *et al.*, 2019). Nesses termos, tornar-se professor/a é um processo individual e coletivo que requer a simbiose interna de ação, experiência e emoção (SARMENTO, 2023).

Nos processos de formação de professores/as, é fundamental rejeitar qualquer uniformidade didático-metodológica no trabalho pedagógico e na gestão da sala de aula, pois os/as professores/as não são todos/as iguais, e cada um deve encontrar sua própria maneira de ser professor/a (NÓVOA;



NASCIMENTO SILVA; NONATO, 2023). Da mesma forma, no que se refere à imagem e autoimagem docente, a subjetividade do sentido atribuído à profissão tende a privilegiar perspectivas bastante distintas (cognitiva, existencial e social), e tal diversidade também demonstra a riqueza e a complexidade que cercam os saberes docentes, e conseqüentemente a profissão do/a professor/a (TARDIF, 2014).

É importante ressaltar que a adaptação do trabalho docente requer autoaprendizagem e compreensão das demandas da profissão, que contribui para estabelecer uma correspondência entre quem escolhe a carreira e a profissão escolhida (NGUYEN, 2023). Nesse sentido, embora tenha havido mudanças no discurso que chega aos/as professores/as no campo da formação e da intervenção profissional, isso não se traduz em ações e experiências voltadas a equipá-los/as para as “novas” responsabilidades e para aprender a atuar de forma interativa e colaborativa.

Nesse sentido, são crescentes os estudos que abordam a profissionalização do ensino (TARDIF; LESSARD, 2014; RUFINO; SOUZA NETO, 2021), enquanto outros esclarecem, a partir da epistemologia da prática, dispositivos analíticos para a ação pedagógica e, mais recentemente, têm se concentrado em aprofundar o estudo da intervenção pedagógica dos saberes docentes em relação aos saberes conceituais e factuais dos/as professores/as em sua profissão (GAUTHIER; BISSONNETTE; BOCQUILLON, 2021; TREMBLAY-GAGNON; BORGES; TARDIF, 2022).

Dentre as questões levantadas, Tardif enfatizou a complexidade da profissionalização do ensino durante entrevista com Souza Neto e Ayoub (2021) e ilustrou as pressões sociais contraditórias que são constantemente enfrentadas em diferentes lugares, espaços e países, como Quebec, México e Brasil. Essas contradições dificultam o estabelecimento de uma tendência histórica de profissionalização, pois não é possível estabelecer uma linha tênue; às vezes se pode avançar, outras vezes é preciso recuar e em outros momentos é caótico e irregular.

Nesse sentido, diante dos conflitos, incertezas e imprevisibilidades que permeiam a profissão docente, há muito mais a se considerar nas escolas e salas de aula, dadas suas especificidades. É crucial superar o paradigma da racionalidade técnica na formação de professores/as (ANDRADE; SANTOS, 2023; COSTA *et al.*, 2024). A formação docente precisa abordar as crenças que orientam a prática docente, juntamente com os princípios e evidências que sustentam as escolhas feitas por cada professor/a, reconhecendo que a profissão docente se desenvolve em um contexto coletivo e com múltiplas interações (SARMENTO, 2023).

No contexto da formação e atuação no componente curricular Educação Física, é pertinente ressaltar que os programas de formação de professores/as foram influenciados pelos modelos higienista, militarista e esportivo, os quais impactaram significativamente a prática docente e a identidade



profissional e cultural do/a professor/a na escola (HILDEBRANT-STRAMANN; TAFFAREL, 2017; CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020). Historicamente, a partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, houve uma expansão do movimento científico que passou a discutir a epistemologia da Educação Física, considerando os problemas de sua tematização nas escolas e a necessidade de redefinir seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho.

Ao longo das décadas, a formação e a atuação dos/as professores/as de Educação Física, sob uma perspectiva legal, histórica e pedagógica, passaram por uma transição de uma abordagem biologicista e esportiva para o desenvolvimento de uma prática educacional pautada em aspectos sociais, culturais e éticos (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020). Esse cenário se alinha à ideia de que a Educação Física deve ir além de modelos isolados e fragmentados e reconhece que a produção de conhecimento pedagógico em Educação Física nas escolas enfrenta quatro desafios: legitimidade ética, política, curricular e didática (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019).

Além disso, nas representações do conhecimento docente no campo da Educação Física, a história de vida pessoal e profissional, a cultura e a própria noção de experiência docente estão no cerne do “eu profissional”. Nessa visão, considera-se importante, na perspectiva da formação de professores/as, valorizar os diferentes saberes detidos pelos/as professores/as de Educação Física, como o conhecimento científico, experiencial e o pedagógico, bem como reconhecer que os conhecimentos pedagógicos, experienciais e de organização escolar são fundamentais no processo de formação inicial e continuada (BERNALDINO, 2023).

A questão do ensino na prática docente

O debate e a reflexão sobre a “questão docente” na prática docente, mais especificamente sobre o saber-fazer docente no contexto da profissionalização do ensino, têm sido fomentado por diferentes pesquisadores (TARDIF, 2014; PIRES E GAUTHIER, 2020; GAUTHIER; BISSONNETTE; BOCQUILLON, 2021; TREMBLAY-GAGNON; BORGES; TARDIF, 2022), tendo em vista a diversidade de fatores que influenciam o ensino nas escolas e a necessidade de compreender em profundidade os elementos específicos que envolvem as realidades da profissão docente (DOMÍNGUEZ; ABANCIN, 2023) e do desenvolvimento profissional.

A docência pressupõe um conjunto de conhecimentos e habilidades distintas para assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta no cotidiano da profissão docente. O conhecimento da docência abrange uma pluralidade de saberes relacionados à diversidade da ação docente, bem como envolve a compreensão da estrutura e do funcionamento da escola, o conhecimento do currículo das instituições e



o desenvolvimento da autonomia quanto à gestão da sala de aula, à aprendizagem e ao enfrentamento dos problemas da escola (TARDIF, 2014).

A prática docente é influenciada por múltiplos determinantes, como parâmetros institucionais, fatores organizacionais, tradições metodológicas, possibilidades reais dos/as professores/as, meios e condições de trabalho. Assim, sem a pretensão de elucidar todos os elementos, destaca-se, por exemplo, as variáveis que permeiam a sequência de atividades, as relações interativas, a organização social, o espaço e o tempo, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares e os critérios de avaliação (ARROYO, 2013; TARDIF E LESSARD, 2014).

Na visão de Pires e Gauthier (2020), conceber o ensino como uma atividade profissional complexa requer uma inserção reflexiva no campo profissional. Nessa dimensão, a atividade docente que fundamenta a profissão pressupõe o desenvolvimento de ações planejadas e intencionais pautadas no saber, no saber-fazer e no ser (ética profissional). As escolhas, atitudes e tensões da profissão precisam ser incorporadas aos processos de reflexão, contribuindo, assim, para a conscientização profissional e capacidade de julgamento dos futuros/as professores/as.

À luz de trabalhos sobre ensino explícito, a reflexão crítica sobre a ideia de que “é preciso variar o ensino” está atrelada à consideração de questões relacionadas aos níveis de competência dos/as alunos/as, à complexidade da tarefa a ser realizada, ao tempo disponível e à importância do conteúdo na gestão da aprendizagem e da sala de aula (GAUTHIER, BISSONNETTE E BOCQUILLON, 2021). Há também uma urgência pedagógica em proporcionar aos futuros docentes a oportunidade de refletir e analisar o ensino para compreender contextos, práticas e a si mesmos como profissionais em formação (PIRES; GAUTHIER, 2020).

Essa urgência é um reflexo direto da realidade de saber ensinar autonomamente para estabelecer regras, rotinas e procedimentos em sala de aula relacionados à gestão da sala de aula e escolher como estruturar e desenvolver o currículo em ação; ou seja, mobilizar conhecimentos para a gestão da aprendizagem, ambos são necessários para que o/a professor/a desempenhe suas atividades de ensino. Nessa perspectiva, apoiando Tremblay-Gagnon, Borges e Tardif (2022), relaciona-se ao desenvolvimento de competências que permitam explorar o conhecimento conceitual e factual que o/a professor/a deve ter sobre seus/suas alunos/as na gestão do ensino e da sala de aula, que, respectivamente, contribuem para a compreensão do assunto e sua estrutura, e para a compreensão do mundo e como as coisas são.

Nessa perspectiva, muitos desafios surgem no cenário global quanto a desenvolver habilidades de ensino para uma prática docente de qualidade. Notavelmente, há uma questão sobre considerar não apenas as dimensões do conhecimento relacionadas à prática docente, mas também os estudos sobre



crenças de autoeficácia no ensino, formação de professores/as e construção da identidade docente (KARAKOSE *et al.*, 2023; ORAKCI; GÖKSU; KARAGÖZ, 2023; SIMON, 2024; ANTERA; TERÄS, 2024). Esses estudos abordam a motivação intrínseca e extrínseca (KARAKOSE *et al.*, 2023; PEKMEZCI; ERTAŞ, 2024), satisfação e atitudes positivas em relação à profissão docente e ansiedade na gestão da sala de aula (KARAKOSE *et al.*, 2023).

A construção da identidade docente é multifacetada, englobando não apenas conteúdo e habilidades, mas também aspectos éticos e o propósito da educação. Tornar-se professor/a envolve desenvolver uma identidade integrada que une a identidade ocupacional ao papel de professor/a (ANTERA; TERÄS, 2024). Nesse contexto, a autoeficácia desempenha um papel crucial na formação da identidade profissional, especialmente durante a experiência prática. Reconhecer as competências docentes do século XXI que refletem a cultura escolar, as interações sociais e fortalecem a autoeficácia, torna-se portanto, fundamental para promover a autoconfiança e autonomia necessárias para enfrentar desafios na prática docente.

METODOLOGIA

Para fundamentar a abordagem teórico-metodológica, foram utilizados os pressupostos da fenomenologia, especialmente da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 2018), para investigar os sentidos atribuídos à profissão docente. A fenomenologia, preocupando-se com o “ser dos entes”, analisa o que é o “ser” e como os “entes” existem (HEIDEGGER, 2005), especialmente no que diz respeito ao “sentido de ser professor/a”.

Nesse contexto, a partir dos fundamentos filosóficos de Merleau-Ponty (2018), das teorias sociológicas de Arroyo (2013) e da epistemologia da prática (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014), questiona-se a posição do/a professor/a em relação à docência e a necessidade de reconhecer a centralidade do ensino nas dimensões espaciais, temporais e relacionais. Simultaneamente, apoiada em um método pedagógico, político e emancipatório da pesquisa-ação, que visa a formação de sujeitos comprometidos com a práxis e a transformação do ser humano (BARBIER, 2004), ressalta-se o interesse em fomentar debates sobre possibilidades metodológicas que promovam mudanças e intervenções na prática (BERNALDINO *et al.*, 2021).

Face ao exposto, para atender ao objetivo da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa (FLICK, 2015), fundamentada no paradigma interpretativo-compreensivo e na fenomenologia hermenêutica. Essa escolha se inspira em estudos recentes de Yagan, Özgenel e Baydar (2022), Flores-Lueg e Sánchez Novoa (2023), Podadera e González-Jimenez (2023), Gumilar *et al.*, (2024), e Henry,



Vangronigen e Wronowski (2024), visando explorar os significados construídos pelos/as professores/as dentro de um contexto específico de suas experiências vividas na prática docente.

Quanto às características metodológicas, a escolha pela pesquisa-ação reflete uma abordagem distinta da pesquisa convencional, integrando o processo investigativo ao contexto social da pesquisa aplicada. Assim, opera como uma estratégia social, empírica, emancipatória e qualitativa, exigindo a participação ativa e consciente dos/as envolvidos/as, fundamentada na coleta de dados de campo e nas crenças dos/as professores/as (BARBIER, 2004).

Participantes da pesquisa

A pesquisa envolveu 26 professores/as de Educação Física lotados/as em escolas de ensino médio da rede pública estadual do município de Porto Velho, sob jurisdição da Superintendência Regional de Educação da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (Seduc-RO), localizada na região Norte do Brasil. A Superintendência Regional de Educação para atendimento educacional está organizada em 9 polos sob sua jurisdição, dada a extensão territorial e geográfica da cidade de Porto Velho. Os polos 1 a 5 compreendem escolas de ensino médio da área urbana; os polos 7 e 8 compreendem escolas vinculadas a instituições filantrópicas e militares, bem como instituições educacionais especializadas para alunos com necessidades educacionais especiais; e o polo 9 compreende estabelecimentos educacionais que oferecem ensino médio em distritos e municípios sob jurisdição da Superintendência.

O contexto da Pesquisa

A cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, localizada na região norte do Brasil, surgiu historicamente das instalações portuárias, ferrovias e áreas residenciais dos imigrantes da ferrovia Madeira-Mamoré. Com uma área territorial de 34.090 quilômetros quadrados, é dividida em 12 distritos, e a população estimada é de 460.413 pessoas, com densidade populacional de 13,51 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Como indicadores de desenvolvimento socioeconômico, Porto Velho apresenta uma renda per capita de R\$ 36.059,36 (IBGE, 2020); um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,736; uma taxa de mortalidade infantil de 13,04 óbitos por mil nascidos vivos; e uma taxa de escolarização de 94,5% para a faixa etária de 6 a 14 anos no ensino fundamental (IBGE, 2010).



Do ponto de vista ambiental, a extensão territorial de Porto Velho impacta os desafios das políticas públicas educacionais, afetando especialmente a prática de professores/as que atuam em várias escolas. A exigência de uma aula semanal por turma no ensino médio e o volume de aulas necessárias para cumprir a carga horária compromete a autoeficácia dos docentes e a qualidade da educação. Além disso, o ambiente escolar na cidade reflete diversas realidades socioculturais, exigindo dos professores uma constante adaptação e reflexão para reinventar sua prática docente.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na cidade de Porto Velho foram identificadas 60 escolas de ensino médio com um total de 20.131 matrículas e 1.069 docentes atuando em escolas públicas e privadas nos diversos componentes curriculares do ensino médio. Em relação à formação de professores/as do Ensino médio, 3.760 possuem especialização, 192 mestrado e 18 doutorado (BRASIL, 2022).

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia - CEP/UNIR e aprovada sob o número do CAAE 38238720.2.0000.5300, parecer número 4.363.613.

522

Instrumentos e procedimentos de coleta

Na coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado com 15 questões mistas para realizar um levantamento relacionado à jornada de trabalho e à experiência docente em escolas públicas estaduais do município de Porto Velho, Rondônia, na Educação Básica, especificamente na etapa do Ensino médio. O questionário também reuniu as percepções dos/as professores/as quanto aos motivos da escolha da profissão docente e os significados atribuídos ao “Ser professor/a de Educação Física” no Ensino médio.

Os/As participantes da pesquisa são formados em Educação Física e pertencem ao quadro docente permanente da Seduc-RO. No período da coleta de dados, os/as professores/as estavam atuando no ensino médio e responderam ao questionário durante o primeiro encontro de formação continuada realizado na cidade de Porto Velho - RO em maio de 2022. É importante destacar que os registros apresentados neste estudo constituem uma parcela das experiências compartilhadas nos encontros de formação continuada realizados na cidade de Porto Velho de forma colaborativa e participativa entre os meses de maio e junho de 2022.



Para atender ao objetivo proposto, foram incluídas na análise sete questões do questionário. Vale destacar que esses dados subsidiaram as entrevistas narrativas e forneceram base para o planejamento dos demais encontros formativos para o desenvolvimento de materiais educativos. Esse conjunto de dados culminou na pesquisa de doutorado intitulada “Ser professor de educação física no ensino médio: a construção do ofício docente em escolas públicas de Porto Velho, Rondônia” (BERNALDINO, 2023).

Método de análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida com base em uma abordagem de métodos mistos, buscando integrar técnicas quantitativas e qualitativas (PARANHOS, 2017), o que permite uma compreensão mais ampla das variáveis em estudo: idade, anos de docência, carga horária, número de escolas, frequência de participação, motivos de escolha e identidade docente.

A triangulação dos dados, característica central do método misto, foi realizada por meio da aplicação de distribuições de frequências de dados absolutos (n) e relativos (%) com base em estatística descritiva, juntamente com a organização de três categorias de análise qualitativa, conforme proposto por Bardin (2011) nas etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Além disso, para a imersão profunda na análise, utilizou-se a interpretação de significados de Ferreira, Gomes e Minayo (2011) para explorar as convergências de significados fenomenológicos.

Quanto à interpretação de significados, caracteriza-se como uma perspectiva das principais correntes das ciências sociais que analisam palavras, ações, conjuntos de inter-relações, grupos, instituições, situações, entre outros campos analíticos (FERREIRA; GOMES; MINAYO, 2011). Diante do exposto, foram definidas as seguintes categorias: (1) dimensão do cotidiano docente; (2) dimensão da profissão docente; e (3) dimensão da constituição do “eu docente”, com as evidências organizadas em forma de tabelas e gráficos.

Na categoria "dimensão do cotidiano docente", foram analisadas as relações entre a jornada de trabalho e a experiência dos professores/as, refletindo sobre as condições de trabalho na rede pública de Porto Velho. Na "dimensão da profissão docente", analisou-se a frequência de participação em formação continuada e as narrativas dos professores/as sobre suas motivações de carreira, examinando a satisfação, a motivação e a autoeficácia na gestão do ensino, destacando seu impacto na identidade e prática pedagógica. Por fim, na "dimensão da constituição do 'eu docente'", foi explorado os significados atribuídos à profissão, a partir de dados qualitativos e quantitativos que aprofundaram a compreensão das motivações para a escolha da Educação Física como carreira.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentar a percepção de professores/as de Educação Física de escolas públicas de Ensino médio em Porto Velho, Rondônia, sobre a profissão docente em contextos de formação e prática, com base nas experiências compartilhadas durante uma prática formativa continuada, foram organizadas três dimensões: a dimensão do cotidiano docente (tabela 1), a dimensão da profissão docente (gráfico 1) e a dimensão da constituição do 'Eu' docente (gráfico 2). Essas dimensões abordam as indagações e objetivos da pesquisa.

Dimensão do cotidiano docente

A Tabela 1 apresenta os resultados relacionados à jornada de trabalho e à experiência pedagógica, com base nas seguintes variáveis: gênero, idade, tempo de docência, jornada de trabalho, número de escolas em que o/a professor/a atua e a frequência de participação em eventos de formação:

A análise dos valores absolutos (n) e relativos (%) apresentados na Tabela 1 permitiu estabelecer relações entre a jornada de trabalho e a experiência docente dos/as professores/as, além de proporcionar uma reflexão sobre o perfil e as condições de trabalho. Observou-se um predomínio do gênero masculino, com 61,5% (n=16) em comparação com 38,5% (n=10) do gênero feminino. Em relação à idade, 46,2% (n=12) dos participantes estão na faixa etária de 41 a 50 anos. Quando somados aos 19,2% (n=5) da faixa de 51 a 60 anos e aos 3,8% (n=1) com mais de 60 anos, infere-se que 69,2% (n=18) dos/as professores/as possuem mais de 41 anos, considerando um total de 26 docentes.

Os achados na dimensão do cotidiano docente contribuem para a discussão da percepção de autoeficácia na profissão docente (KARAKOSE *et al.*, 2023; SIMON, 2024) quanto ao desenvolvimento de competências para o ensino no século XXI (LOMBA; SCHUCHTER, 2023; ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023; ESMAN; BUAL; MADRIGAL, 2023; NGUYEN, 2023), bem como para reflexões sobre motivação intrínseca e extrínseca (YAGAN; ÖZGENEL; BAYDAR, 2022; ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023; KERIMGIL-ÇELIK 2023; PEKMEZCI; ERTAŞ, 2024; SIMON, 2024), pertencimento escolar (Pekmezci; Ertaş, 2024; Simon, 2024) e satisfação (ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023; ESMAN; BUAL; MADRIGAL, 2023; SIMON, 2024) com a prática docente na escola em diferentes estágios da carreira profissional.

A análise da idade e do tempo de docência dos/as participantes revela que 73,6% (n=19) dos/as professores/as de Educação Física têm mais de 11 anos de experiência, e 92,8% (n=24) atuam há mais



de 6 anos. Esses dados, em conformidade com os ciclos da carreira docente propostos por Huberman (1995), sugerem que os docentes de Porto Velho se encontram nas fases de diversificação, ativismo e autoquestionamento (7 a 25 anos de serviço). Similarmente, pesquisas de Nascimento e Graça (1998) e Farias *et al.* (2018) reforçam essa conclusão, indicando que os/as professores/as de Porto Velho estão entre as fases de diversificação e maturidade, e os ciclos de consolidação de competências e renovação na carreira.

Tabela 1 - Jornada de trabalho e a experiência pedagógica de professores/as de Educação Física no ensino médio da rede pública estadual no município de Porto Velho, Rondônia

Variáveis	%	n = 26
Gênero		
Feminino	38,5	10
Masculino	61,5	16
Idade		
Entre 20 e 30 anos	15,4	04
Entre 31 e 40 anos	15,4	04
Entre 41 e 50 anos	46,2	12
Entre 51 e 60 anos	19,2	05
Acima de 60 anos	3,8	01
Tempo de docência		
Até 05 anos	7,7	02
Entre 6 e 10 anos	19,2	05
Entre 11 e 20 anos	38,5	10
Acima de 20 anos	34,6	09
Jornada de trabalho destinada ao ensino médio		
Até 10 horas	23,1	06
Entre 11 e 20 horas	34,6	09
Acima de 20 horas	34,6	09
Não informou	7,7	02
Número de escolas de ensino médio que atua		
01 escola	69,2	18
02 escolas	15,4	4
03 escolas	3,8	1
Não informou	11,5	3
Frequência que participa de processos formativos na área		
01 vez por ano	80,8	21
Sempre que oportunizado	11,5	3
Entre 02 e 04 vezes por ano	7,7	2

Fonte: Elaboração própria.

Neste contexto, é fundamental considerar o desenvolvimento de competências e habilidades que articulem diversas dimensões da prática educativa. Hildebrant-Stramann Taffarel (2017) destaca a importância de integrar a ação pedagógica, ação docente, ação esportiva crítica, ação política, ação científica, ação ética e ação estética na formação de professores/as. Essa integração é essencial para garantir uma formação que habilite adequadamente os/as professores/as para os desafios contemporâneos da educação.

Por outro lado, embora o reconhecimento de ciclos, dimensões e fases seja útil para guiar a carreira docente, é importante frisar que fatores psicológicos, incluindo aspectos biológicos relacionados



à idade, não são suficientes para explicar comportamentos na profissão. A carreira docente é influenciada por uma diversidade de fatores não fisiológicos, psicológicos e sociais ao longo do tempo, que moldam as experiências e decisões dos/as professores/as.

Além disso, a descontinuidade dos programas formativos e a falta de processos que considerem o estágio da trajetória profissional do/a professor/a representam desafios significativos. No contexto brasileiro, observa-se um consenso em torno dos conceitos e modos de abordar os problemas da profissão nos documentos oficiais, relatórios, artigos, livros, dissertações e teses. No cotidiano escolar, é comum vivenciar dilemas relacionados a uma formação fragmentada, currículos e estágios fragilizados, além da profissionalização docente, construção da identidade profissional e valorização do trabalho educacional (GATTI *et al.*, 2019).

Em consonância com as reflexões de Souza Neto e Ayoub (2021), as condições de trabalho no Brasil são um elemento complexo e fundamental na epistemologia da prática docente, integrando a análise pedagógica com foco na gestão do ensino. É imperativo, portanto, que os professores promovam espontaneamente sua profissionalização, especialmente num contexto onde vocação e ofício ainda coexistem, resultando em uma transição incompleta para a profissão. Nesse cenário, é crucial repensar os espaços de ensino e aprendizagem, considerando os aspectos visíveis e invisíveis do ambiente escolar (Certeau, 1998). Além disso, destaca a relevância de uma ação pedagógica que vincule conhecimentos conceituais e práticos ao saber-fazer dos docentes (GAUTHIER *et al.*, 2021; TREMBLAY-GAGNON *et al.*, 2022).

Nesse sentido, a obra “A invenção do cotidiano” de Certeau (1998), utiliza a expressão “cidade habitada” para enfatizar a importância de observar além das fronteiras e dos mecanismos de controle social, à luz da teoria panóptica de Foucault. De forma semelhante, este estudo se apropria da teoria das práticas cotidianas de Certeau para explorar os modos de fazer e pensar que refletem as experiências no ambiente escolar. Assim, nosso objetivo não é apenas elucidar a experiência antropológica, cultural e intercultural da docência, mas também destacar a necessidade de desvelar e reinventar os limites da prática docente.

No contexto internacional, o estudo de Onyefulu, Madalinska-Michalak e Bavli (2023), realizado com 186 professores/as da Jamaica, Polônia e Turquia, revelou que, em diferentes estágios da carreira, os/as professores/as permanecem na profissão motivados por um forte senso de vocação, paixão pelo ensino e pelo desejo de impactar positivamente a vida dos/as alunos/as. Além disso, valorizam a satisfação no trabalho e as recompensas com a docência.

Em um estudo distinto nas Filipinas Centrais, Esman, Bual e Madrigal (2023) analisaram fatores intrínsecos e extrínsecos relacionados à satisfação no trabalho e à retenção de professores/as em escolas



públicas de ensino médio. Os resultados mostraram uma relação positiva significativa entre idade, nível educacional, posição de ensino e anos de experiência, indicando que esses fatores desempenham um papel crucial para a permanência na profissão.

Em relação às condições de trabalho (Tabela 1), constatou-se que 34,6% (n=9) dos/as professores/as investigados dedicam entre 11 e 20 horas à docência em uma jornada de 40 horas semanais; 34,6% (n=9) alocam mais de 20 horas, enquanto 23,1% (n=6) dedicam pelo menos 10 horas. Quanto ao número de escolas em que atuam, 69,2% (n=18) relatam lecionar em uma única escola, 15,4% (n=4) em duas, e 3,8% (n=1) em três escolas. Esses dados indicam que a carga horária acima de 20 horas combinada com a necessidade de atuar em múltiplas instituições pode impactar negativamente a percepção dos/as educadores/as sobre sua autoeficácia no ensino e na gestão da sala de aula.

Nesta vertente, é importante considerar aspectos como o elevado número de turmas e alunos/as, a quantidade de diários a preencher, a carga horária exaustiva do sistema educacional e os desafios da rotina escolar, que incluem a necessidade de tempo para planejamento, preparação de aulas, atividades, avaliações e participação em reuniões. Com base no estudo de Boldorini e Assolini (2024), infere-se que essas condições extenuantes, juntamente com queixas e lacunas na formação dos/as professores/as, contribuem para o mal-estar docente, podendo resultar em abandono da profissão, desvalorização e, principalmente, impactos na saúde física e mental e na intervenção pedagógica diária dos/as educadores/as.

No cenário amazônico, é essencial considerar as condições geográficas e socioeconômicas de Porto Velho, incluindo o tempo de deslocamento para as atividades docentes, que muitas vezes ocorrem em diferentes turnos. Além disso, é importante observar o contexto social e cultural da escola em que os/as professores/as atuam semanalmente. Na perspectiva global, Yagan, Özgenel e Baydar (2022) ressaltam que a autocompreensão na prática docente é profundamente influenciada pela relação entre status social, aceitação e motivação individual, uma vez que julgamentos negativos sobre a profissão docente podem desencorajar as pessoas a optar por essa carreira.

Em outro estudo, Kerimgil-Çelik (2023) discute a importância de melhorar as condições de trabalho dos/as professores/as e elaborar programas de formação que também abordem aspectos emocionais e sociais. E por fim, Pekmezci, Ertaş (2024) e Simon (2024) enfatizam a importância do sentimento de pertencimento à escola, da satisfação e da motivação, enquanto elementos que podem melhorar a atitude em relação à docência entre futuros profissionais, pois oferecem suporte, adaptabilidade e oportunidades de desenvolvimento. Assim como, destaca-se os fatores relacionados às estruturas pessoais, cognitivas, educacionais e sociais que permeiam o contexto escolar.



Por outro lado, apesar dos avanços nas discussões sobre a percepção da autoeficácia profissional em resposta às necessidades do século XXI e os esforços para uma formação crítica e emancipatória de professores/as, persiste o desafio de evitar a reflexão como uma prática restrita e individual (TARDIF, 2014; TARDIF E LESSARD, 2014; ANDRADE; SANTOS, 2023). Isso porque o enfoque reducionista na prática pedagógica impacta na perpetuação de métodos tradicionais e alienantes, limitando a capacidade dos/as professores/as de desenvolver uma visão crítica sobre sua prática e realidade (COSTA *et al.*, 2024).

Nesse sentido, estudar a profissão docente em associação com o cotidiano dos/as professores/as é crucial, pois influencia sobretudo, a conscientização, a tomada de decisões e a intencionalidade da prática nas escolas, além de ser um pilar importante para reflexões sobre os dilemas contemporâneos da profissão. Por fim, apesar da vasta pesquisa na área, ainda são escassos os estudos que abordem a análise da autoeficácia docente em Educação Física.

Dimensão da profissão docente

Ao abordar a dimensão da profissão docente, esta pesquisa buscou compreender os motivos que levam os/as professores/as de Educação Física de Porto Velho, Rondônia, a escolherem essa carreira, a fim de refletir sobre a intencionalidade de ser professor/a. Argumenta-se que essa escolha é sempre permeada por uma intencionalidade política e pedagógica; apesar dos desafios que levam alguns/algumas professores/as a abandonarem a profissão, muitos/as encontram satisfação e se tornam mestres/as na arte de educar (ARROYO, 2013).

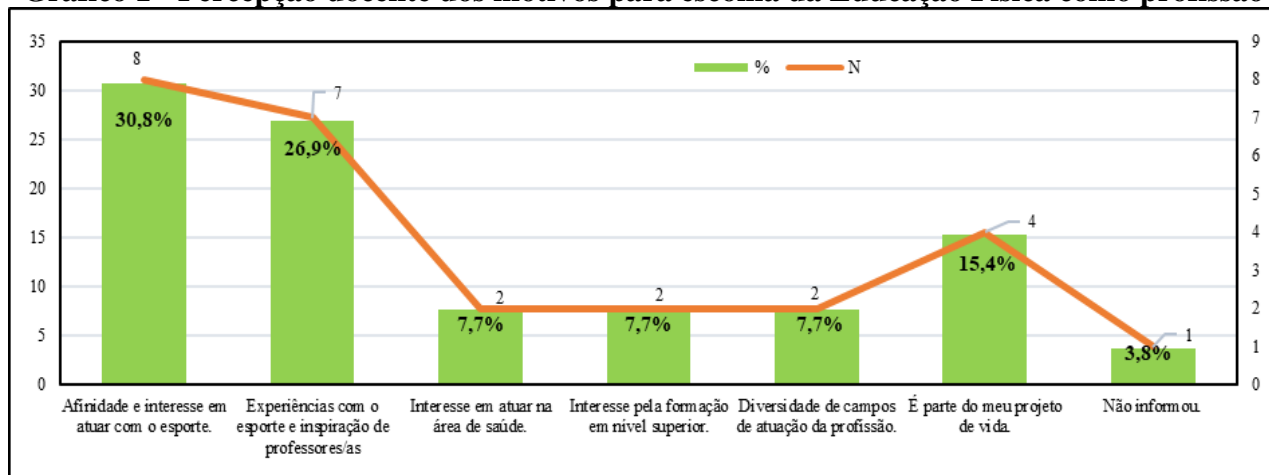
O gráfico 1 ilustra as percepções dos/as professores/as de Educação Física em Porto Velho, destacando os “motivos da escolha da profissão docente”. Os achados do gráfico 1 revelam que os essenciais elementos para a escolha da profissão docente em Educação Física incluem: afinidade e interesse em atuar no esporte (30,8%, n=8), experiências anteriores com esporte na Educação Básica e inspiração em outros/as professores/as (26,9%, n=7), e o reconhecimento de que a Educação Física integra seu projeto de vida (15,4%, n=4). Percentuais menores refletem igualmente o interesse em atuar na área da saúde, a obtenção de diploma de ensino superior e a diversificação no campo de atuação, com 7,7% (n=2) e 3,8% (n=1) não informando.

Diante dos resultados, pode-se inferir que a identificação e as experiências no esporte, tanto dentro quanto fora da escola, foram determinantes na escolha da profissão. Especificamente, muitos/as professores/as de Educação Física se sentiram inspirados/as por seus/suas próprios/as educadores/as durante a formação. Esses achados convergem com o estudo de Kerimgil-Çelik (2023), que apontou



fatores como o amor pela profissão, as condições de trabalho e a influência positiva dos/as professores/as do período de escolarização como influências significativas na escolha da carreira.

Gráfico 1 - Percepção docente dos motivos para escolha da Educação Física como profissão



Fonte: Elaboração própria.

Situação semelhante é evidenciada na pesquisa de Onyefulu, Madalinska-Michalak e Bavli (2023), que identificou, entre os motivos para a permanência na docência, a vontade de fazer uma diferença positiva na vida dos/as alunos/as, a satisfação no trabalho e as recompensas associadas à atividade docente. Outro aspecto relevante é que, apesar das diversas condições desafiadoras, como sobrecarga de trabalho e expectativas sociais excessivas, os/as professores/as mantêm seu comprometimento devido à paixão pela profissão.

Adicionalmente, é importante observar que os motivos para a escolha da ação docente também envolvem o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (KERIMGIL-ÇELIK, 2023; ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023). Esses fatores são cruciais na formação das atitudes dos/as futuros/as professores/as em relação à profissão, à identidade profissional e aos estágios de carreira. A disposição para atuar em ambientes escolares também é um fator significativo relacionado à escolha e à permanência na docência.

Em relação às preferências pela profissão docente, os fatores influenciadores incluem as condições de trabalho, o amor pela profissão, o interesse em ensinar crianças, o desejo de contribuir para as gerações futuras e o interesse e/ou aspirações demonstrados pelos/as professores/as durante seus anos escolares. No entanto, é pertinente reconhecer, segundo Silva e Souza (2022), a complexidade da profissão docente no cotidiano escolar, pois os/as professores/as precisam lidar com uma variedade de fatores sociais, econômicos, políticos e acadêmicos presentes no contexto da sala de aula que impactam a atividade docente na escola.



Face ao exposto, nos últimos 30 anos, a percepção da profissão docente, considerando a diversidade de habilidades e as complexidades envolvidas, tem sido amplamente discutida por pesquisadores/as (ARROYO, 2013; TARDIF, 2014; GATTI *et al.*, 2019). No cenário internacional, o debate centraliza-se na análise das habilidades de ensino do século XXI e na identificação de fatores que impactam a gestão do ensino e os ambientes de sala de aula em diversos contextos (ORAKCI; GÖKSU; KARAGÖZ, 2023; KARAKOSE *et al.*, 2023; ANTERA; TERÄS, 2024; SIMON, 2024).

Essa discussão é particularmente relevante para a formação docente e a identidade profissional, especialmente para aqueles que estão imersos na prática em sala de aula, refletindo a cultura do ambiente escolar. Assim, no século XXI, fatores como, domínio do conhecimento, desenvolvimento de habilidades pedagógicas, senso de pertencimento e interações sociais, entre outros aspectos emocionais e sociais, influenciam significativamente o caminho para a profissionalização docente (ORAKCI; GÖKSU; KARAGÖZ, 2023; ANTERA; TERÄS, 2024; SIMON, 2024).

Corroborando com Orakci, Yüreğilli e Karagöz (2023), explorar o engajamento dos/as alunos/as e utilizar estratégias instrucionais variadas, técnicas de gestão de sala de aula e construir relacionamentos positivos são formas eficazes de controle na sala. Esses fatores aumentam a confiança dos/as professores/as em sua capacidade de ministrar aulas e reforçam suas crenças de autoeficácia, permitindo-lhes superar obstáculos e atingir metas da educação.

Além disso, Nguyen (2023) enfatiza a importância do desenvolvimento de competências e a adaptação da profissão docente a diferentes espaços profissionais, dimensões (ambiental, sociocultural, emocional) e contextos práticos (pesquisa, currículo, aprendizagem, comunicação, tecnologia da informação). Simon (2024) complementa que a abordagem da autoeficácia acadêmica e profissional envolve fatores pessoais, cognitivos, educacionais, emocionais e sociais, que são essenciais para o suporte e desenvolvimento profissional.

Karakose *et al.* (2023) argumentam que a percepção de autoeficácia acadêmica entre professores/as, alimenta um debate relevante sobre as habilidades de ensino do século XXI. Essa percepção impacta a formação de uma atitude positiva em relação à profissão, o controle da ansiedade durante a gestão da sala de aula, e a integração entre teoria e prática. Situações semelhantes são observadas no estudo de Esman, Bual e Madrial (2023), que apontam a relação positiva entre o desenvolvimento de habilidades de ensino e a satisfação na profissão docente.

Ao analisar os motivos que influenciam a escolha da profissão de professor/a de Educação Física (gráfico 1), observa-se uma intencionalidade política e pedagógica que permeia a formação inicial desses/as educadores/as. Essa discussão se revela complexa, à luz dos contextos histórico, cultural,



social e político, além das múltiplas áreas de atuação — saúde, lazer, esporte, formação e educação — que moldam a identidade profissional em Porto Velho.

Em consonância com estudos brasileiros, Rufino, Souza e Neto (2021) destacam a importância de debater novas dinâmicas de formação inicial e continuada, focando na profissionalização do ensino e na epistemologia da prática. Silva e Fernandes (2022) ressaltam a relevância da didática na formação docente e a influência das questões sociais na gestão do conhecimento essencial. Essa abordagem é crucial para a expansão de uma ação didática consciente e transformadora que articule teoria e prática, promovendo uma mediação participativa e crítica, considerando as dimensões emocionais dos/as alunos/as.

Além disso, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente devem valorizar os conhecimentos que emergem da prática. Refletir sobre situações reais em sala de aula é essencial para ressignificar a prática pedagógica. Nesse contexto, Carvalho e Souza Neto (2019) propõem estratégias relevantes para estimular a reflexão nas aulas de Educação Física, a análise crítica da organização das aulas, a autoconfrontação e a reavaliação na seleção de conteúdos, bem como abrir caminhos para novas abordagens pedagógicas.

Em relação aos motivos da escolha da profissão, a imagem e a autoimagem percebida pelos/as professores/as de Educação Física em Porto Velho ajudam a evidenciar que atuar na educação é um desafio. Além disso, corroborando com Soares e Ferreira (2023), há de se considerar as fragilidades na formação continuada que incluem a escassez de tempo e recursos financeiros e a falta de incentivo institucional. Essa realidade frequentemente resulta em participação em cursos e eventos tradicionais, que se mostram insuficientes para desenvolver as habilidades necessárias do século XXI para a gestão da sala de aula e atender às necessidades formativas integrais dos/as alunos/as.

Nessa perspectiva, considerar a profissão docente como uma imagem singular é complexo, pois envolve reconhecer suas múltiplas facetas no ambiente escolar como espaço de prática e transformação social. Uma vez que professores/as e educadores/as desempenham papéis que incluem comprometimento social, ético, político, cultural e emancipatório (ARROYO, 2013). Além disso, é crucial compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos que sustentam a identidade docente, analisar as motivações atribuídas à escolha da Educação Física como profissão, em meio a um processo comprometido na formação, transformação social e na reflexão sobre metodologias, currículo e políticas de formação (LOMBA; SCHUCHTER, 2023).

Em suma, embora existam pesquisas sobre competências docentes para atender às demandas contemporâneas, a profissão vai além da cognição, abrangendo experiências, emoções, crenças e valores pessoais. Assim, corroborando Arroyo (2013), exercer a profissão docente significa assumir uma

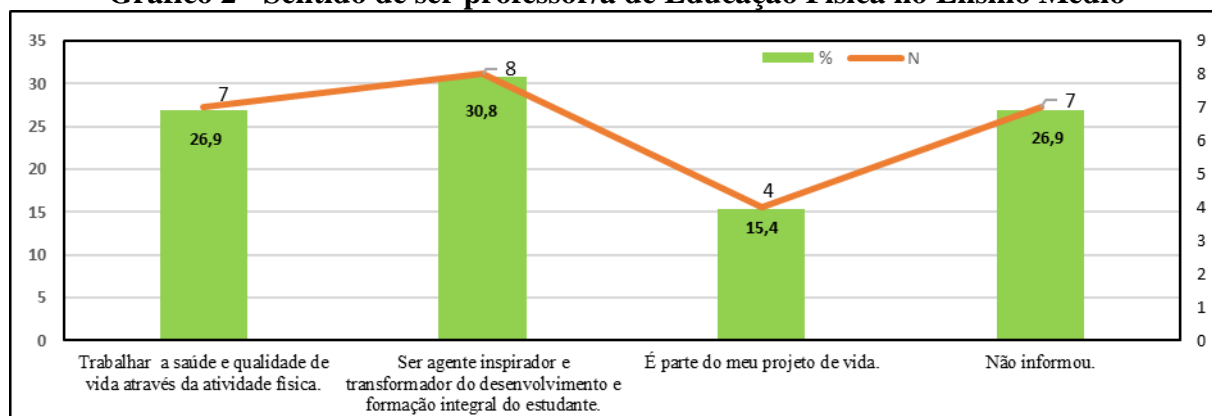


posição de luta, desconstrução, emancipação e humanização. Envolve superar limites, reconhecer rastros e observar nuances.

Dimensão da constituição do “EU” docente

O gráfico 2 ilustra a percepção dos/as professores/as de Educação Física acerca dos significados atribuídos ao “Ser professor/a”. Os achados do gráfico 2 indicam que 30,8% (n=8) dos/as professores/as de Educação Física percebem seu papel como agentes inspiradores e transformadores no desenvolvimento integral dos/as alunos/as, seguidos por 26,9% (n=7) que atribuem sentido ao trabalho com saúde e qualidade de vida por meio das práticas corporais. Além disso, 26,9% (n=7) consideram a Educação Física como parte de seus projetos de vida, enquanto outro grupo de 26,9% (n=7) não expressou sua percepção sobre a profissão docente.

Gráfico 2 - Sentido de ser professor/a de Educação Física no Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados revelam a relevância da atuação profissional dos/as professores/as na produção de conhecimento que promove a conscientização e a mudança de comportamentos em relação à saúde e qualidade de vida, especialmente por meio de programas de exercícios físicos fora do ambiente escolar. Esse contexto influencia diretamente os processos de formação docente e a construção da identidade profissional, destacando a consciência e a reflexão crítica sobre a intencionalidade política e pedagógica na escolha da carreira docente.

Conforme Silveira *et al.* (2021), tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a construção da identidade docente. É necessário ir além da formação performática nos cursos de graduação, incorporando fundamentos críticos, humanos e dialógicos que incentivem os/as professores/as a refletir sobre si mesmos e suas práticas, além de participar de comunidades que fortaleçam a identidade coletiva.



Neste cenário, na região Norte do Brasil, Lira *et al.* (2023), ao investigarem 12 professores/as da rede pública estadual de ensino de Boa Vista, Roraima, identificaram que esforços emergiram dentro do contexto socioeducacional das escolas para buscar uma efetiva implementação de formação continuada de professores/as com foco na interculturalidade. Os/As autores/as ressaltam ainda que dentro do contexto intercultural amazônico, há necessidade de uma política de formação que efetivamente atenda às necessidades dos/as alunos/as e seja capaz de superar os problemas específicos da complexa arquitetura da diversidade cultural amazônica.

Sob essa vertente, ao incluir a reflexão no processo de formação docente, reconhece-se a diversidade de significados que emergem da construção do conhecimento, pautada nas inter-relações e na redefinição do saber docente, que alterna entre ação e reflexão. Essa abordagem, associada à conscientização da prática docente, favorece a exploração da autoeficácia dos/as professores/as em relação à sua capacidade de atuar no ambiente escolar, interagir de novas maneiras, organizar o trabalho docente e gerir a sala de aula e o ensino.

A autonomia e a reflexão são princípios pedagógicos essenciais na formação da identidade docente, favorecendo decisões coletivas sobre a profissão. Este processo envolve novas configurações da profissão, contemplando a formação inicial, a formação continuada e os estágios supervisionados, que são fundamentais na conexão entre as dimensões teórica e prática (TELES; ROSSATO, 2023). Outrossim, pode-se inferir que no exercício da profissão docente é importante considerar a variedade de fatores que influenciam a prática docente, tais como as características cognitivas, afetivas e psicomotoras (ORAKCI, YÜREĞILLI, KARAGÖZ, 2023).

Nesse processo de reflexão, a escola exerce um papel dialético na formação docente, pois contribui para a construção de novas percepções sobre a profissão (TELES; ROSSATO, 2023). Além disso, com base em Masetto, Gaeta e Zukowsky Tavares (2023), destaca-se as contribuições para o desenvolvimento profissional por meio da integração de um modelo de formação de professores/as que considere as interações por meio de redes, ancoradas em sete princípios básicos: identidade; conectividade; horizontalidade; interação social; aprendizagem colaborativa; comprometimento mútuo; e inovação.

Transpondo para a Educação Física Escolar, os achados desta pesquisa alinham-se ao estudo de Soares e Ferreira (2023), que, ao realizarem uma pesquisa-ação com 12 professores/as de Educação Física do município de Sobral, Ceará, observaram entre os resultados uma percepção positiva quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e formação de professores/as que abordem temas como saúde, promoção da saúde e bem-estar, tal como quanto à percepção da necessidade de melhoria na prática



docente e do aperfeiçoamento de processos dialógicos e reflexivos de formação continuada que abrangem temas relevantes da sociedade e do desenvolvimento global dos/as estudantes.

Ainda, na narrativa dos/as professores/as do município de Porto Velho, pode-se observar que a constituição do “eu” do/a professor/a de Educação Física faz parte do projeto de vida individual de cada um/a, e por meio da profissão, buscam emancipar indivíduos, transformar vidas e formar cidadãos a partir de uma perspectiva holística, para além dos modelos tecnicista, higienista, militarista e esportivo, conforme problematizam Hildebrant-Stramann, Taffarel (2017), Carvalho Filho e Brasileiro (2020). Segundo Soares e Ferreira (2023), esse cenário também envolve a necessidade de atualização e aperfeiçoamento profissional para o desenvolvimento de competências para a prática docente com abordagens mais atrativas e alinhadas, o que pode incluir o uso de tecnologias educacionais, plataformas de ensino, aplicativos móveis e a criação de espaços de discussão e troca de experiências.

Em relação à constituição do “Eu” do/a professor/a, argumentamos que ser professor/a é carregar uma imagem socialmente construída, conduzir o resultado de tudo, possuir conhecimento qualificado e específico e ter experiências únicas. Portanto, ser mestre/a, educador/a ou professor/a requer reconhecimento social, uma imagem e autoimagem na educação (ARROYO, 2013). Isso porque a profissão docente carrega consigo uma construção social, cultural e política que se entrelaça com materiais e interesses que vão além da escola. Assim, quando o/a professor/a se torna capaz de reinventar seu “Eu professor/a”, alcança níveis de desenvolvimento profissional, que decorrem de uma carreira pautada no maior envolvimento em projetos de formação continuada que permeiam estudos, aprimoramentos e compartilhamento de experiências da prática docente.

No cenário global, Weiß, Bottling e Kärner (2023) conduziram um estudo longitudinal com 79 professores/as na Alemanha, enfatizando a necessidade de programas de formação que não apenas desenvolvam habilidades, mas que também se concentrem na eficácia de processos voltados à construção da identidade e do propósito profissional. Isso posto, cultivar a identidade profissional é um fator crucial para fortalecer o comprometimento com a profissão docente.

Antera e Teräs (2024) investigaram a identidade ocupacional na formação de professores/as, com base na Teoria das Comunidades de Prática. Os resultados corroboram com este estudo no que diz respeito a transformação da identidade docente que se inicia com a descoberta do “Eu professor/a”, e estes envolvem a conscientização e o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino, bem como destaca-se a importância das experiências sociais na legitimação da nova identidade profissional.

Além disso, fatores como autoconfiança e motivação intrínseca e/ou extrínseca (YAGAN; ÖZGENEL; BAYDAR, 2022; KARAKOSE *et al.*, 2023; ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023; KERIMGIL-ÇELIK, 2023; PEKMEZCI, ERTAŞ, 2024; SIMON, 2024) têm um impacto



significativo na conscientização e intencionalidade na escolha e persistência na profissão. Outro tema relevante para discussão são as crenças de autoeficácia dos/as professores/as (KARAKOSE *et al.*, 2023; ORAKCI; YÜREĞILLI; KARAGÖZ, 2023; SIMON, 2024), as experiências construídas durante o processo de formação universitária (KERIMGIL-ÇELIK, 2023) e a satisfação e/ou realização pessoal com a profissão (ONYEFULU; MADALINSKA-MICHALAK; BAVLI, 2023).

Em associação com os achados deste estudo, os/as professores/as são motivados/as pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento dos/as alunos/as, pela oportunidade de transformar vidas e impactar a sociedade por meio da educação e pela satisfação que advém de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, com base em Arroyo (2013), destacamos que os/as professores/as não estão na docência por acaso na vida, pelo menos não a maioria dos/as professores/as, e o quanto cada professor/a se importa com sua profissão fortalece essa afirmação. Por outro lado, ao longo do caminho, muitas vezes nos deparamos com situações que nos fazem questionar se fizemos a escolha certa e, por vezes, deixamos de nos reconhecer como profissionais competentes. Isso porque, no cotidiano escolar, por meio da docência, podemos vivenciar muitos dilemas, angústias, incertezas e frustrações.

Paralelamente a isso, no legado histórico e cultural, a profissão docente e a autoimagem dos/as professores/as estão em jogo quando o currículo, os métodos, a legislação e até mesmo a estrutura física da escola são ajustados. Essas mudanças impactam comumente a prática educacional, a autonomia e os modos de ser e fazer dos/as docentes na escola. Nessa perspectiva, Souza e Zamperetti (2023) ressaltam que a realização de estudos reflexivos é crucial, não só sobre a prática docente, mas sobre a própria prática docente. Uma vez que é coletivo que se constroem formas críticas de ação-reflexão nos processos pedagógicos de gestão de sala de aula, assim como é coletivamente que se concebem e se transformam as ações docentes para enfrentar as incertezas que permeiam os contextos de gestão da sala de aula.

Nessa perspectiva, ser professor/a envolve a compreensão de que é necessário integrar-se à sociedade para desempenhar o trabalho de forma satisfatória. É fundamental os saberes da vida pessoal e profissional dentro da escola, reconhecendo que diferentes espaços e contextos que coexistem na escola, onde identidades são formadas e transformadas. Para tanto, é necessário desconstruir conceitos e paradigmas enraizados que definem a identidade do/a professor/a, frequentemente propagados no ambiente escolar. Segundo Merleau-Ponty (1998), em analogia com a profissão docente, destaca-se que interesses, comportamentos, atitudes, ideologias e ações cotidianas influenciam a conscientização, a intencionalidade da prática e o reconhecimento da incompletude do sujeito, de modo que os agentes do processo educacional se mantêm fiéis à ética ou optam por violá-la, rompendo, assim, o nível das aparências.



Na profissão docente, o/a professor/a está em constante aprendizado, desconstrução, reconstrução, transformação e desenvolvimento profissional. Isso porque tornar-se professor/a é provavelmente a área mais sensível às mudanças em curso no setor educacional, pois quando se forma professores/as não se trata apenas de criar profissionais, mas de produzir uma profissão. Em síntese, a constituição do “ser professor/a” é um processo complexo que engloba preferências, experiências, rotinas, comportamentos, a forma de organizar a aula, circular pela sala de aula, orientar os alunos e os métodos pedagógicos utilizados. Cada professor/a se apropria de acordo com os significados presentes em sua história de vida pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da profissão docente não é uma tarefa neutra, mas repleta de crenças, conhecimentos e concepções culturais, que são adquiridos por meio das relações sociais. Nesse sentido, no contexto da profissionalização, percebe-se que a profissão docente se materializa e se adapta conforme os momentos e etapas de uma carreira vivenciada ao longo de uma história de vida pessoal e profissional, bem como permeia as experiências pedagógicas vividas por cada professor/a em diferentes cenários educacionais.

Em relação ao cotidiano dos/as professores/as de Porto Velho, Rondônia, nas escolas de ensino médio, os resultados sugerem ciclos e/ou fases da carreira, representativos das fases de diversificação, ativismo e autoquestionamento; contudo, também emerge um processo de transição que perpassa a fase de consolidação de competência e renovação de carreira. Essas percepções, por sua vez, são reflexos diretos da experiência pedagógica com a gestão da sala de aula, a jornada de trabalho e o tempo de docência.

Quanto à escolha pela Educação Física e ao sentido atribuído a essa profissão, há uma intencionalidade política e pedagógica por trás dos motivos que moldam os interesses dos professores de Porto Velho com a profissão. Isso fica evidente ao relacionar as múltiplas áreas de atuação advindas da saúde, do esporte, do lazer e da formação integral dos/as alunos/as, entre as quais se destacam a afinidade e as experiências anteriores com o esporte, a inspiração de outros/as professores/as de Educação Física na escolarização, o fato de a Educação Física fazer parte de seu projeto de vida e o desejo de ser um agente inspirador e transformador na formação integral dos/as alunos/as por meio das práticas corporais para a saúde e a qualidade de vida.

No âmbito da prática docente, os achados do estudo possibilitaram debater a importância da reflexão sobre a própria prática, bem como em relação a importância do diálogo e do compartilhamento de experiências para enfrentar os desafios do cotidiano da profissão na escola. Esse cenário, também



ampliou as reflexões e a compreensão em torno da constituição da identidade do/a professor/a enquanto um processo dinâmico, que também permeia a inter-relação entre experiência, condições de trabalho e o conhecimento pedagógico.

Coletivamente, fica evidente pelos resultados da pesquisa que a reflexão dos professores sobre suas práticas é crucial para evitar que a prática docente no cotidiano escolar se torne meras aplicações de técnicas sem planejamento adequado. É importante destacar que a percepção de cada professor/a revela crenças na autoeficácia no ensino de Educação Física nas áreas de saúde e das práticas corporais. Fatores como motivação, satisfação e realização pessoal na profissão são destacados como fundamentais para o debate sobre a intencionalidade política e pedagógica por trás da escolha da profissão e da gestão da sala de aula e do ensino.

Sobre a formação docente, foi relevante reconhecer a complexidade advinda dos contextos históricos, políticos e culturais que influenciam os modelos de formação profissional, especialmente no que se refere modelos higienistas, militaristas e esportivos e às raízes pedagógicas, legais e epistemológicas que emergem da Educação Física no contexto escolar. Em face disso, os resultados deste trabalho destacam a urgência de discutir e ampliar o debate sobre os aspectos didáticos e pedagógicos que permeiam a percepção da autoeficácia na gestão da sala de aula e do ensino, bem como sobre os desafios enfrentados na formação e na prática docente em Educação Física para atender as demandas do século XXI.

Assim, considerando as limitações desta pesquisa, questiona-se que as crenças de autoeficácia, autorreflexão e análise crítica das práticas docentes podem ser ampliadas por meio de ações colaborativas que envolvem a diversidade dos contextos de ensino e estratégias pedagógicas inovadoras. Ressaltamos que a formação inicial não é suficiente para nos preparar para a diversidade de elementos que se naturalizaram nos contextos da profissão docente. Por outro lado, o campo das políticas de formação continuada de professores/as não parece estar a serviço de uma ação profissional, crítica e comprometida com conhecimentos capazes de dar sentido à docência na vida dos profissionais envolvidos na gestão do ensino e da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. O.; SANTOS, G. C. S. “A dimensão reflexiva do educador”. **Sapiens**, vol. 5, n. 1, 2023.

ANTERA, S.; TERÁS, M. “Discovering and developing the vocational teacher identity”. **Education Training**, vol. 66, n. 5, 2024.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.



BARBIER, R. **A pesquisa - ação**. Brasília: Editora Liber Livro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BERNALDINO, E. S. *et al.* “Pesquisa-ação: premissas e encontros para construção artesanal na prática reflexiva”. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, vol. 6, n. 12, 2021.

BERNALDINO, E. S. **Ser Professor(a) de Educação Física no Ensino médio**: a construção do Artesanato Docente em escolas públicas de Porto Velho, Rondônia (Tese de Doutorado Profissional em Educação Escolar), Porto Velho: UNIR, 2023.

BOLDORINI, L. G.; ASSOLINI, F. E. P. “Teaching discomfort and teachers of english: training and pedagogical practices”. **Revista Foco**, vol. 17, n. 2, 2024.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

CARVALHO FILHO, J.; BRASILEIRO, T. S. **A formação do professor de Educação Física**: reflexões a partir do estágio supervisionado. Curitiba: Editora Appris, 2020.

CARVALHO, T. F.; SOUZA NETO, S. “A análise de práticas no campo da Educação Física escolar”. **Pensar a Prática**, vol. 22, 2019.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COSTA, D. V. *et al.* “Formação docente no Brasil: da racionalidade técnica a racionalidade crítica”. **Revista Foco**, vol. 8, n. 17, 2024.

DOMÍNGUEZ, A. E. S.; ABANCIN, R. “Desafíos en la profesión docente: Una mirada a las realidades actuales”. **ESPOCH Congresses: The Ecuadorian Journal of S.T.E.A.M.**, vol. 3 n. 1, 2023.

ESMAN, E. N.; BUAL, J. M.; MADRIGAL, D. V. “Twenty-first Century Teaching Skills and Job Satisfaction of Public Senior High School Teachers in Central Philippines”. **Asian Journal of Advanced Research and Reports**, vol. 17, n. 7, 2023.

FARIAS, G. O. *et al.* “Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física”. **Movimento**, vol. 24, n. 2, 2018.

FERREIRA, S. D.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FLICK, U. **El diseño de la investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

FLORES-LUEG, C.; SÁNCHEZ NOVOA, S. “Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica”. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, vol. 22, n. 50, 2023.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; BOCQUILLON, H. Instruire ou étourdir les élèves? Réflexion critique sur l'idée qu' 'il faut varier son enseignement'. **Educação e Formação**, vol. 6, n. 3, 2021.



GUMILAR, R. R. *et al.* “Islamic Education Teacher's Dramaturgic Paradigm in Life the Every Day: A Phenomenological Approach”. **International Journal of Social Health**, vol. 3, n. 2, 2024.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petropólis: Editora Vozes, 2005.

HENRY, W. L. C.; VANGRONIGEN, B. A.; WRONOWSKI, M. L. “Examining a district-union university partnership for professionalizing teachers to lead school improvement efforts”. **Journal of Educational Administration**, vol. 62, n. 6, 2024.

HILDEBRANT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. Z. **Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2017.

HUBERMAN, M. “O ciclo de vida profissional dos professores”. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Editora Porto, 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Per capita: Panorama Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População: Panorama Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

KARAKOSE, T. *et al.* “Assessment of the Relationships between Prospective Mathematics Teachers’ Classroom Management Anxiety, Academic Self-Efficacy Beliefs, Academic Amotivation and Attitudes toward the Teaching Profession Using Structural Equation Modelling”. **Mathematics** vol. 11, n. 2, 2023.

KERIMGIL-ÇELIK, S. “Prospective classroom teachers' reasons for choosing the teaching profession and their preferences for their work lives”. **International Journal of Contemporary Educational Research**, vol. 10, n. 2, 2023.

KINK-HAMPERSBERGER, S.; SCHEER, L.; MENDEL, I. “Between academia and school: habitus reflexivity as one way of dealing with the theory-practice tension in teacher education”. **Center for Educational Policy Studies Journal**, vol. 13, n. 4, 2023.

LIRA, L. N. L. *et al.* O. “Prática docente no contexto intercultural de escolas urbanas em boa vista (RR)”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 40, 2023.

LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. “Teaching profession and teacher training for basic education: reflections and theoretical frameworks”. **Educação em Revista**, vol. 39, 2023.

MARTINS, R. M.; CORDEIRO, L. L. B.; SANTOS, R. V. “Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana”. **Momento – Diálogos em Educação**, vol. 33, 2024.

MASETTO, M. T.; GAETA, M. C. D.; ZUKOWSKY TAVARES, C. “Formación en red para enseñar com profesionalidad”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 18, 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF, 2018.



NGUYEN, N. D. “The suitability of teaching profession for pedagogical students: The Vietnamese view”. **Policy Futures in Education**, vol. 22, n. 2, 2023.

NÓVOA, A. *et al.* “Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa”. **Revista Docência do Ensino Superior**, vol. 13, 2023.

ONYEFULU, C.; MADALINSKA-MICHALAK, J.; BAVLI, B. “Teachers’ motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey”. **Power and Education**, vol. 15, n. 1, 2023.

ORAKCI, Ş.; YÜREĞILLI, G. D.; KARAGÖZ, S. “A mixed methods study of the teachers’ self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching”. **Frontiers in Psychology**, vol. 13, 2023.

PARANHOS, R. *et al.* “Uma introdução aos métodos mistos”. **Sociologias**, n. 42, 2016.

PEKMEZCI, F. B.; ERTAŞ, B. D. “Pre-service teachers in Türkiye in the framework of attitude towards the teaching profession, school belonging, and motivation”. **Teaching and Teacher Education**, vol. 142, 2024.

PIRES, N. A.; GAUTHIER, C. “Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente”. **Revista Educação**, vol. 45, 2020.

PODADERA, M. D. C. M.; GONZÁLEZ-JIMENEZ, A. J. “Perceptions of Immigrant Students and Families: A Qualitative Study”. **Sustainability**, vol. 15, n. 16, 2023.

RODRIGUES, E. N. B. R.; FOSTER, E. L. S.; CUSTÓDIO, E. S. “Educação e aprendizagem na docência: uma análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia Parfor/UEAP e suas interfaces com a interculturalidade”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 46, 2023.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. “A configuração no campo da formação de professores de Educação Física: do paradigma artesanal ao profissional”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 28, n. 2, 2021.

SARMENTO, T. “Contributions to professional construction in a collaborative network”. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, vol. 28, n. 63, 2023.

SILVA, E. F.; FERNANDES, R. C. A. “Docência e didáticas: percepções de quem forma o professor”. **Perspectiva**, vol. 40, n. 3, 2022.

SILVA, F. O.; SOUZA, G. F. R. “Permanent training of teachers in everyday school: the real and the possible”. **Educação e Formação**, vol. 7, 2022.

SILVEIRA, A. P. *et al.* “Da performatividade à práxis: por um novo modelo de formação docente”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

SIMON, E. “Cultivating Professional Identity: The Vital Role of Practical Teaching Experience for Future Educators”. **Education Sciences**, vol. 14, n. 5, 2024.

SOARES, S. L.; FERREIRA, H. S. “A Formação Continuada em Educação Física no interior do Ceará”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 47, 2023.



SOUZA NETO, S.; AYOUB, E. “Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos”. **Pró-posições**, vol. 32, 2021.

SOUZA, J. S.; ZAMPERETTI, M. P. “Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TELES, S. M.; ROSSATO, M. “O estágio supervisionado como espaço de produção de significados sobre a profissão docente”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 44, 2023.

TREMBLAY-GAGNON, D.; BORGES, C.; TARDIF, M. “From Teacher Education to Teachers’ Work: The Knowledge of Students”. **Canadian Journal for New Scholars in Education**, vol. 13, n. 1, 2022.

WEIß, J. K.; BOTTLING, M.; KÄRNER, T. “Professional identification in the beginning of a teacher’s career: a longitudinal study on identity formation and the basic psychological need for autonomy in VET teacher training”. **Frontiers in Psychology**, vol. 14, 2023.

XU, J.; LU, W. “Leveraging co-teaching in pre-service teacher education to enhance classroom management skills of pre-service teachers in China: effects and implications”. **Journal of Educational Administration**, vol. 62, n. 6, 2024.

YAGAN, E.; ÖZGENEL, M.; BAYDAR, F. “Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis”. **BMC Psychology**, vol. 10, n. 57, 2022.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 20 | Nº 58 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima