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 democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 21 | Nº 62 | Boa Vista | 2025

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

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.15171398

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

(AUTO)BIOGRAFIAS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO[1]

Khaled Tassa[2]

Resumo

O estudo objetiva trazer ao debate contribuições na formação de professores com a utilização das narrativas autobiográficas de vida, trabalho e formação de um professor de Educação Física, com foco na história de vida e trajetória profissional docente. Como procedimentos metodológicos, tendo como referencial teórico a pesquisa narrativa, foram realizadas: pesquisa bibliográfica, tendo como fontes artigos, livros e capítulos que tratam sobre a pesquisa narrativa; e análise de memoriais e registro do autor, em que narra sobre suas experiências de vida, trabalho e formação nas áreas de Educação e Educação Física. Tais procedimentos auxiliaram na ampliação e compreensão da pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa, com a definição de categorias no estudo que tangenciaram o percurso acadêmico, a formação docente e a intervenção profissional. Os resultados apontaram que a pesquisa narrativa, através do método das narrativas autobiográficas, tem um vasto repertório teórico metodológico, sendo possível ser usufruido no processo de formação inicial e por professores em serviço, na reflexão e atuação pedagógica. Conclui-se que pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa, para um professor de Educação Física, se constituiu num exercício profundo de análise de conhecimentos, pretensamente apropriados, não apropriados, e à apropriar, entre o que já sabia ou pensava saber - realidade passada, com o que hoje sabe ou pensa saber - realidade presente, ou mesmo, com o que não sabe e projeta saber daqui para frente - realidade futura.

Palavras-chave: Atuação Docente; Autobiografia; Educação Física; Formação Profissional.

Abstract

The study aims to bring to the debate contributions in teacher training with the use of autobiographical narratives of life, work and training of a Physical Education teacher, focusing on the life story and professional teaching trajectory. As methodological procedures, using narrative research as a theoretical reference, the following were carried out: bibliographical research, using articles, books and chapters that deal with narrative research as sources; and analysis of memorials and records of the author, in which he narrates his life, work and training experiences in the areas of Education and Physical Education. Such procedures helped to expand and understand narrative research as a research methodology, with the definition of categories in the study that touched on the academic path, teacher training and professional intervention. The results showed that narrative research, through the method of autobiographical narratives, has a vast theoretical and methodological repertoire, and can be used in the initial training process and by in-service teachers, in their reflection and pedagogical performance. It is concluded that narrative research as a research methodology, for a Physical Education teacher, constituted a deep exercise of analysis of knowledge, supposedly appropriated, not appropriated, and to be appropriated, between what they already knew or thought they knew - past reality, with what they know or think they know today - present reality, or even with what they do not know and project to know from now on - future reality.

Keywords: Autobiography; Physical Education; Professional Training; Teaching Performance.

[1] A presente pesquisa contou com apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[2] Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: khaleunicentro@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A atuação nos diferentes campos da Educação Física, incluindo a docência na Educação Básica e Ensino Superior, a atuação no Curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), além da participação no Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS), me impulsionaram a esta produção reflexiva sobre o exercício profissional realizado.

Este estudo de abordagem qualitativa, tem como método a pesquisa narrativa, através da história de vida ou a autobiografia. Ao realizar a opção metodológica pela autobiografia, com reflexões que tangenciam meu percurso acadêmico-profissional, a formação docente e a intervenção profissional, assume centralidade nas reflexões, significando, acredito, uma ferramenta pedagógica importante no processo de formação docente. Tal opção metodológica, pode permitir ao indivíduo narrar sua própria história, e através dela melhor compreendê-la. As narrativas autobiográficas, advindas de histórias de vida, podem ser usadas para que os profissionais docentes aprimorem a sua própria formação tornando-se um importante recurso nos processos de aprendizagem e de formação.

A autobiografia, através de narrativas de histórias de vida, pode adquirir importância no contexto da formação docente, e ser considerada na busca do entendimento das conexões entre a formação profissional e o processo de formação pessoal. A formação docente é um processo singular e pessoal, no qual diversos elementos em constante interação devem ser considerados, dentre eles o modo de vida e as circunstâncias de vivência e de interação na sociedade. A aprendizagem ocorre no ambiente escolar, mas também nos múltiplos ambientes da vivência cotidiana.

Narrar e refletir sobre a própria prática, exige um desprendimento das muitas decisões tomadas em um tempo passado, para através do exercício epistemológico da autobiografia, refletir sobre a própria prática educativa em tempo real, e, quem sabe, talvez até reavaliar decisões tomadas no passado. Nessa perspectiva, considerando a indissociabilidade entre o âmbito pessoal e profissional docente, neste trabalho acadêmico busco descrever através de histórias de vida, alguns fragmentos lembrados da minha formação acadêmico-profissional, ação docente e intervenção profissional. Esta produção textual assenta-se em categorias, desenvolvidas em experiências de vida, formação profissional e ação docente, no contexto de aproximadamente uma década de atuação na Educação Básica e diferentes campos da Educação Física, e duas no Ensino Superior. Fizeram parte das reflexões, contribuições advindas das Áreas da Educação e da Educação Física, englobando as dimensões da educação, promoção da saúde, lazer e esporte.

A problemática central que instigou à produção de um texto narrativo no formato autobiográfico foi definida através das seguintes questões: De que forma a autorreflexão de um docente de Educação Física, através de uma pesquisa autobiográfica, pode contribuir na formação e atuação de professores de Educação Física? Apresentar desafios enfrentados no percurso profissional e discutir possibilidades de superação para o trabalho pedagógico com a Educação Física, no ambiente formal ou não-formal, a partir do mapeamento da presença da Educação Física nas histórias de formação e prática docente de um profissional da área (narrador), pode contribuir para uma Educação Física melhor?

Esta pesquisa narrativa, na perspectiva autobiográfica, lança mão de reflexões docentes, resgatadas de memórias e registros do autor, apontadas no texto, em busca de respostas às perguntas acima definidas. Diante do exposto, considerando a indissociabilidade entre o âmbito pessoal e profissional, este estudo tem como objetivo trazer ao debate contribuições na formação de professores com a utilização das narrativas autobiográficas de vida, trabalho e formação de um professor de Educação Física, com foco na história de vida e trajetória profissional docente.

Estruturado em três tópicos, neste texto diálogo com as práticas narradas de vida, trabalho e formação, em articulação com a literatura das áreas da Educação e da Educação Física. Os temas apresentados e discutidos são: A autobiografia como método: A importância de refletir sobre nossas experiências; Construção da profissionalidade: experiência pessoal, formação acadêmico-profissional, primeiros passos e opção pela docencia; e Especificidades e vivências da atuação profissional: da Educação Básica ao Ensino Superior.

A AUTOBIOGRAFIA COMO MÉTODO: A IMPORTÂNCIA DE REFLETIR SOBRE NOSSAS EXPERIÊNCIAS

A (auto)biografia que compõe este estudo é de um professor, autor do texto, formado em Educação Física, com mestrado em Educação e doutorado em Educação Física, que na educação formal atuou como professor de Educação Física na Educação Básica, por 10 anos, e nos últimos 24 anos é professor do ensino superior. Na educação não-formal, durante 10 anos desenvolveu trabalhos na Educação Física relacionados ao esporte, a promoção da saúde e ao lazer, em contextos diversos. A (auto)biografia foi escrita no contexto das narrativas de vida, percurso de trabalho e formação profissional.

É adotado no estudo a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2003), e elaborado com base no método autobiográfico, com foco na autorreflexão e histórias de vida, em que utilizo como textos de campo a narrativa, através da escrita autobiográfica. A autobiografia, trata-se de uma pesquisa

qualitativa na modalidade narrativa, em que são utilizados como dados, fragmentos marcantes de memória autobiográfica registradas e contextualizadas através de histórias narradas para tratar da realidade docente, e também por entender que "[...] é uma maneira de escrever todo o contexto de uma vida" (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 142).

O exercício da autobiografia pode ser visto como uma possibilidade de autoconhecimento, o qual permite ter uma visão consciente dos processos formativos e das transformações ocorridas ao longo da vida, que se contemporizaram no sujeito que reflete sobre si. Escrever sobre si é um desafio, uma vez que envolve emoções e faz reviver sentimentos e memórias que haviam ficado armazenados na subjetividade durante o processo de edificação da história de vida de cada indivíduo. A autobiografia, classificada como método, como técnica e por vezes como método e técnica, com o foco na história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização (SILVA; MENDES, 2015). E, se constitui em uma ferramenta pedagógica importante no processo de formação, permitindo ao indivíduo narrar sua própria história, tomando consciência de sua experiência como protagonista de sua própria vida e com ganhos articulados a processos formativos e auto-formativos, por intermédio das experiências dos atores em formação.

Foi intenção produzir um material flexível utilizando-se da abordagem autobiográfica, ou, pelo menos, no atual momento, uma tímida autorreflexão, como método da pesquisa, advindos de narrativas autobiográficas de histórias de vida, recuperadas em memórias da trajetória pessoal e profissional. A autobiografia possibilita a construção da memória individual, igualmente nomeada por Halbwachs (1990) de memória autobiográfica. Contudo, importante frisar que esse autor não isola a memória coletiva da individual. Halbwachs (1990) esclarece que,

> [...] Frequentemente, consideramos a memória como uma faculdade propriamente individual, isto é, que aparece numa consciência reduzida a seus próprios recursos, isolada dos outros, e capaz de evocar, quer por vontade, quer por oportunidade, os estados pelos quais ela passou antes. Como não é possível, todavia contestar que reintegramos frequentemente não lembranças em um espaço e em um tempo (sobre cujas divisões nos entendemos com os outros), que nós as situamos também entre as datas que não têm sentido senão em relação aos grupos de que fazemos parte, admitimos que é assim. Porém é uma espécie de concessão mínima, que não poderia atingir, no espírito daqueles que a consentem, a especificidade da memória individual (1990, p. 53).

De acordo com Soares, Sales e Fraiha-Martins (2018) na pesquisa autobiográfica desenvolvemos alguns movimentos que nos aproximam aos conceitos de professor reflexivo (SCHÖN, 2000), como, a retrospecção que se constitui de uma dinâmica de retorno ao passado, a reflexão e a auto avaliação da prática educativa. A concepção do professor reflexivo sob a ótica de Schön (2000), aponta para uma interessante perspectiva na formação inicial de professores, pois ao valorizar a experiência e a reflexão

(reflexão na ação e reflexão sobre a ação), permite-se entender a formação inicial baseada num *practicum reflexivo*, isto é, na valorização da prática como momento de (re)construção de saberes. Para Schön (2000), o professor reflexivo é um facilitador do processo de aprendizagem, devendo orientar os alunos em como tomar decisões em situações de incerteza, utilizando-se para isso, o conhecimento na ação (aplicação dinâmica do conhecimento), bem como os três níveis de reflexão propostos: na ação (ajustes na ação decorrente da reflexão), sobre a ação (na reconstrução da ação; o revistar a ação a posteriori) e sobre a reflexão na ação (construção do seu próprio saber: novos raciocínios, novas formas de pensar, de agir e de equacionar problemas, com base no conjunto de reflexões).

Assumir a pesquisa autobiográfica, investigando nossas curiosidades, nossas ações na docência, nos permite, na condição de professor, estabelecer relações teórico-práticas sobre nosso modo de ser e estar na profissão docente. Além disso, nos permite viver processos de autoconhecimento e de sentir-nos continuadamente em formação, e "[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 27).

As reflexões autobiográficas, articuladas com suporte teórico para compor uma análise com ênfase em histórias de vida pessoais/profissionais de professores, pode revelar diversos aspectos de interesse de uma investigação educacional. Pesquisas a partir de reflexões autobiográficas estão sendo utilizadas pois exploram a forma como os seres humanos experimentam o mundo (ESTEBAN, 2010). Por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento, como ele se transforma a partir da experiência, inclusive com pistas de como os professores foram formados para atuação docente. Em outras palavras, reflexões autobiográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação docente nas práticas profissionais.

A partir do método autobiográfico, as narrativas e histórias de vida acumuladas foram sendo elaboradas e categorizadas nas perspectivas da experiência pessoal (direta ou indiretamente relacionada à profissão), da formação acadêmica (percurso da formação inicial e o ingresso na educação básica) e de vivências da prática pedagógica (responsabilidades assumidas com relação com a Educação Física, Educação e sociedade), elencando memórias, fatos e sentimentos que influenciam/influenciaram, positiva ou negativamente, na ação docente, como, por exemplo: medo, insegurança, curiosidade, desejo, autonomia, iniciativa, vontade, satisfação e sentimento de pertença.

CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE: EXPERIÊNCIA PESSOAL, FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL, PRIMEIROS PASSOS E OPÇÃO PELA DOCÊNCIA

Na escolha da profissão, tenho muitas lembranças na tomada de decisão, algumas delas angustiantes, que vivenciei quando jovem estudante do ensino médio, na definição da opção pela profissão. Transitei nos processos de seleção vestibular por três distintas áreas de conhecimento, sendo elas Ciências da Saúde (Odontologia), Ciências Exatas (Processamento de Dados / Informática) e Ciências Humanas (Educação Física). Cabe ressaltar, que o adolescente e o jovem sofrem grande influência dos familiares na escolha profissional. Velloso e Martão apontam que "Nessa fase, ao mesmo tempo em que está tentando entender o mundo e construir a própria vida, o jovem tem que escolher um caminho que pode determinar toda sua existência" (VELLOSO; MARTÃO, 2002, p. 06). Particularmente no meu caso, a pressão era muito mais fruto das minhas expectativas e necessidade de não frustração aos familiares.

É de fundamental importância que os estudantes tenham orientação adequada sobre as diferentes áreas de atuação e tendências das diversas profissões, responsabilidade esta compartilhada com a escola, através dos profissionais da educação. Pelos exemplos que tive, compreendia que a Universidade, sem sombra de dúvidas, se constituía em um dos locais mais propícios para adquirir conhecimento, habilitação e algumas das ferramentas, indispensáveis para enfrentar o mercado de trabalho.

Furlani (1998) aponta que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, pois no processo, diversos aspectos estão envolvidos, como prestígio social da profissão, resultados obtidos na trajetória escolar, condições sociais e culturais da família, oferta de trabalho, entre outros. Para a autora, na área da docência não é diferente, normalmente a escolha profissional do professor é acompanhada pela definição de alguns fatores, como: a experiência, o dom, a vocação, as condições sociais e culturais, a oferta de trabalho, o status profissional, os ganhos financeiros, entre outros. A minha escolha pela profissão foi muito alimentada por pontos decisivos importantes. Um deles, foi pela experiência profissional gratificante desenvolvida entre os 19 e 24 anos no Exército Brasileiro (orientado pelo meu irmão Aisar Tassa), principalmente na função de instrutor (professor) do Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR), do 13º Batalhão de Infantaria Blindado, a partir dos 20 anos. Concomitante a minha atuação profissional na época, realizava o Curso de Graduação em Educação Física, no turno noturno, na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG). Considero então, que minha experiência como docente ocorreu a partir dos 20 anos, com turmas de 30 alunos, com idade de 18 anos, sendo que muitos deles, acadêmicos de diversos cursos de Ensino Superior. Na Educação Física, minhas primeiras experiências como professor de Educação Física ocorreram aos 24

anos, com turmas da 5ª a 8ª séries na escola pública e com turmas da educação infantil na escola privada, com alunos de três a seis anos de idade.

Um aspecto decisivo a ser considerado em minha escolha pela Educação Física, foi a inspiração pelo exemplo de meu irmão mais velho Ismael Tassa (*in memoriam*), que já havia escolhido a profissão e demonstrava grande satisfação em exercê-la. Esse motivo, está em conformidade com o apontado por Lucchiari (1993), de que as escolhas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões. Aspecto este, alimentado por uma característica própria muito ativa desde criança, e pela aproximação ao esporte competição, com destaque para as vivências nas diferentes modalidades esportivas, em especial no voleibol. Para Figueiredo (2008) a experiência ligada ao esporte ou mesmo afinidade com atividades corporais é muito considerada no momento da escolha do curso profissional.

Outro aspecto a ser considerado em minha decisão, foram as atrativas aulas de Educação Física na escola, muitas delas ministradas pelo querido e amigo "Professor Gilberto de Carvalho", que mesmo com suas aulas esportivistas, competitivistas e repetitivas, muito nos cativavam. Na mesma linha de raciocínio, Silva e Krug (2012, p. 1032) apontam que "[...] as aulas de Educação Física na escola e as atividades físicas fora do ambiente escolar (esporte, danças e lutas), influenciam muito escolha profissional".

A recomendação explícita familiar, era de grande apoio aos estudos, mesmo frente as inúmeras dificuldades financeiras vivenciadas na época. Sou membro de uma família de cinco filhos, e com pais muito trabalhadores, porém distantes do meio acadêmico. Meu Pai, Omar Mohamad El Tassa (*in memoriam)*, emigrante da cidade de Kherbet Hora, do Líbano, e minha Mãe Elvira El Tassa (*in memoriam*), brasileira, não alfabetizada no ensino formal, no entanto escolarizada pelas aprendizagens da vida. Mas contudo, acreditavam que o incentivo ao estudo, bem como o provimento de condições básicas para o seu sucesso, eram compromissos assumidos pelos pais. O referido apoio, resultou na diplomação dos cinco filhos em cursos superiores, sendo a escolarização de todos, advinda da escola pública.

Formação acadêmico-profissional

Transitei nos primeiros anos de minha vida acadêmica, pelos cursos de Informática e Educação Física em uma Universidade Pública (Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR), até no final do primeiro semestre de 1990 decidir definitivamente pela Educação Física. Muitas lembranças positivas, outras negativas são guardadas na memória dos quatro anos cursados no turno noturno entre 1990 e

1994, concomitante ao trabalho regular desenvolvido durante os turnos matutino e vespertino no Exército Brasileiro. Lembranças dos muitos Congressos Científicos realizados concomitantes com a graduação, dos lanches e conversas na cantina, dos trabalhos em grupo das disciplinas que quase sempre se transformavam em trabalhos realizados por um ou dois integrantes dos grupos, das festas de integração que fortaleciam a união da turma, das muitas e sempre atrativas aulas práticas, das *temidas* cinco aulas ministradas no Colégio São Francisco, no Estágio Supervisionado, da elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outras. Quem diria, sinto saudades até das aulas de sábado à tarde, que muitas vezes em meu deslocamento para participação, percorria os quase 10 km entre minha casa e a Universidade, correndo ou de bicicleta. Reconheço que os conhecimentos e experiência adquiridos durante os anos como estudante de graduação no Curso de Educação Física na UEPG (1990-1994) foram importantes para minha formação profissional e desenvolvimento pessoal.

Na Estágio Supervisionado, disciplina que visava o exercício docente através do estudo, planejamento, execução e avaliação das atividades de Educação Física na Educação Básica, tive a oportunidade de estabelecer conexões com a escola. Foi necessário solicitar dispensa de períodos do meu trabalho na época, pois as atividades de estágio na escola eram no turno da manhã. As minhas direções das aulas realizadas como estagiário seguiram o *protocolo*. Em meu caso particular, percebia já naquela época, um envolvimento *distante* do professor coordenador de estágio, e um acompanhamento *superficial* da professora de Educação Física supervisora da escola. Importante ressaltar, que em meu percurso profissional já transitei pelos dois espaços mencionados, recebi estagiários nas escolas da Educação Básica que lecionei, e também orientei acadêmicos vinculados ao estágio supervisionado nas IES que atuei. Importante ressaltar que, como acadêmico, as poucas ações desenvolvidas na escola, associadas ao Estágio Supervisionado, despertaram em mim uma possibilidade a mais de trabalho na área. Acredito eu, que o olhar para a escola, como um campo de atuação profissional possível, encontrou respaldo menos pelas experiências exitosas advindas do Estágio Supervisionado realizado, e mais pelo convívio acolhedor, conhecido e por mim já apropriado a mais de 11 anos, como aluno da Educação Básica em Instituições Escolares. A experiência na escola me fez relembrar e me reencontrar naquele ambiente de ensino e aprendizagem já vividos como aluno. Silva e Mendes (2015) reforçam minha percepção, quando apontam que,

> [...] o professor é, antes de qualquer coisa, antes de se tornar professor, um aluno, um aprendiz que vivenciou e, em situações especiais ainda vivencia o cotidiano e o contexto do ensino do ponto de vista de quem aprende, de quem participa do processo de ensino-aprendizagem na condição de aluno (SILVA; MENDES, 2015, p. 166).

A vivência no Estágio Supervisionado foi um momento em que, como licenciando, busquei alternativas, formas e instrumentos para atuar no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, a Escola São Francisco se constituía em um espaço onde o exercício da docência se misturava com a saudade, com as histórias de vida e com as lembranças de *ex-aluno*. Reconheço, que mesmo com poucas ações realizadas na escola na época, em um processo muito curto e aligeirado ao meu ver, vivenciar o *status* e as responsabilidades de professor-estagiário foi importante. Andrade e Tassa (2015) apontam que os professores de Educação Física assumem uma posição central no contexto escolar para orientar alunos em seu processo de aprendizagem.

Outra lembrança marcante da graduação foi a reprovação na disciplina de Recreação, com a professora responsável não sendo compreensiva suficiente, com os compromissos de meu trabalho profissional na época, que acarretaram impedimento de participação em algumas atividades extracurriculares propostas na disciplina, por conflito de horários, durante o turno matutino. No entanto, refletindo sobre o tema, já há algum tempo percebi que a reprovação em uma disciplina acadêmica em meu currículo, deixou marcas profundas, mas certamente grande aprendizado me proporcionou. Almeida e Fensterseifer (2007) salientam que, mesmo que a influência ou lembranças dos professores sejam negativas, o desejo do futuro profissional pode ser de superação com novas ações e possibilidades de contribuição para área, além de preenchimento de lacunas de conhecimentos no processo formativo inicial. Particularmente, muitos conhecimentos e exemplos advindos das vivências do período da formação inicial foram riquíssimos, possibilitando ao longo da vida a superação de obstáculos e construção de novos caminhos.

Na fase inicial de minha formação profissional, me atraia muito na área, o contexto das vivências nas mais diferentes práticas corporais, desenvolvidas nas quadras, campos, pistas, piscinas, entre outros espaços. Existem estudos na área educacional, já há mais de 30 anos que apontam para necessária superação da relação teoria-prática na formação docente (PICONEZ, 1994). Entretanto, cotidianamente é percebido grande dificuldade na superação desta dualidade que marca o processo educacional brasileiro. Candau e Lelis (1990) colaboram com a discussão da relação entre teoria e prática, no sentido de debater nos cursos de formação profissional, a superação de uma visão dicotômica entre teoria e prática oriunda de uma educação fundamentada numa racionalidade técnica instrumental. A teoria e prática historicamente se constituem de formas separadas e distintas, e apesar das tentativas de superação ao longo dos tempos, os cursos de formação ainda enfrentam dificuldades no sentido de estabelecer a unidade teoria-prática.

O período vivenciado na Universidade foi acompanhado por inúmeros aprendizados para a vida, marcado por uma série de inéditos acontecimentos. Em minha graduação tive a oportunidade de

conhecer novas pessoas, muitas delas marcantes para toda a minha vida. Trago em minha memória o período universitário com excelentes recordações, para além dos limites físicos e espaciais da Instituição de Ensino Superior. Para mim, se caracterizou como um **período fundamental de transição no processo de amadurecimento**, considerando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Cabe ressaltar, que desde o início da formação inicial, os focos de minha pretensa intervenção profissional eram áreas da Educação Física bem específicas, o treinamento de esportes (Voleibol) e a promoção da saúde, através da atuação em academias. No entanto, os encaminhamentos profissionais se deram de forma diferente dos almejados, surgindo como possibilidades de inserção na área e atuação imediata após a conclusão do curso, dois primeiros trabalhos, sendo um de preparador físico de uma equipe adulta de futsal da Secretaria Municipal de Esportes de Ponta Grossa/PR (Seleção de Ponta Grossa/PR), e outro, mais desafiante para mim, a docência na Educação Física escolar com turmas de alunos de três a seis anos, da Educação Infantil.

Primeiros passos

Um cuidado ao desenvolver estudos que adotam a narrativa enquanto um modo de compreender a experiência a partir de histórias vividas e contadas, diz respeito ao tratamento das memórias enquanto fatos e, sobretudo nos estudos autobiográficos, os reducionismos que podem compor nossas pesquisas. Pois, reducionismos podem acontecer, especialmente, quando os escritores acabam por descrever um evento ou sentimento anterior como se ele fosse exatamente como tal, como se a memória não fosse seletiva ou recontada na continuidade de uma experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Necessário se torna, reconhecer que as falas são expostas por meio de fragmentos narrativos, em seus diferentes momentos da vida.

Para Cunha e Prado (2017), a rememoração é uma ação deliberada e intencional. No entanto, as memórias não são plenamente cognoscíveis, pois apresentam duas dimensões: a da lembrança e a do esquecimento. Desta forma, é importante considerar que,

> Não se pode ter a ilusão do resgate do vivido tal qual ele aconteceu, porque o encontro com passado é mediado por uma vida percorrida no tempo. Há um intervalo de tempo entre o passado e o presente, que age sobre as sensibilidades do sujeito que rememora. Portanto, as memórias, no movimento contínuo da rememoração conseguiriam não perpetuar o vivido, mas reapresentá-lo sempre outro (CUNHA; PRADO, 2017, p. 31).

A riqueza de experiências da vivência pessoal, formação inicial e do início da carreira foram para mim, de fundamental importância no desenvolvimento das ações nas áreas de atuação profissional, alicerçados em uma formação humana consistente. Analisando os anos passados, concluo que os períodos citados foram preponderantes na definição de condutas balizadoras durante a trajetória profissional. Foi nesse período, com a aquisição de saberes, advindos de conhecimentos e condutas vivenciados na formação inicial e continuada, e exemplos de profissionais da área, que uma base sólida foi alicerçada na construção e apropriação do conceito do meu "ser professor", localizando o contexto do trabalho docente. Cabe ressaltar, que além da formação profissional, os professores iniciantes "[...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79). Apoiar os professores iniciantes é prerrogativa constante, para que os mesmos possam se desenvolver pessoalmente e profissionalmente.

No início de carreira como professor de Educação Física, tive participações para mim marcantes nos diferentes espaços da Área. Nas ações voltadas à promoção da saúde, foi muito gratificante a atuação na coordenação do Centro Municipal de Práticas Corporais de Ponta Grossa/PR (CMPC) da Secretaria Municipal de Esportes e Recreação (SMER), que englobava práticas corporais destinadas a comunidade em geral, como academia de musculação, aulas de ginástica, artes marciais e aulas de dança.

Nas ações de lazer, por vezes integrado ao próprio conceito de saúde, compreendido como as atividades realizadas fora do tempo de trabalho produtivo e reprodutivo, destacou-se a participação junto ao professor Nei Alberto Salles Filho, na coordenação da Diretoria de Recreação da Secretaria de Esportes e Recreação de Ponta Grossa, no planejamento e organização de festivais, ruas de recreio, passeios ciclísticos, caminhadas, tardes recreativas, entre outras práticas corporais.

Nas ações no campo do esporte, e de acordo com Bracht (2005), que aponta que o esporte tem sido tradicionalmente classificado a partir de três conceitos**:** o esporte de alto rendimento (desporto-performance); o esporte como atividade de lazer (desporto-participação) e o esporte de caráter educativo (desporto-educação), ressalto que tive a oportunidade de vivenciar, como profissional de Educação Física, as três dimensões do esporte.

No desporto escolar, como professor técnico, fui responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem de diferentes modalidades esportivas, mas principalmente voleibol e vôlei de areia, em escolas de Ponta Grossa, particulares como Colégio Sagrada Família e Escola Santa Teresinha, e também públicas, como Escola Municipal Zair Santos Nascimento. Tive experiências com

participações e resultados expressivos em competições a nível municipal e estadual, como Jogos Estudantis Municipais (JEM), Jogos Estudantis da Primavera (JEP's) e Jogos Escolares do Paraná.

No esporte como atividade de lazer, além de praticante apaixonado, como professor tive a oportunidade de em diferentes momentos do percurso profissional, ser responsável pela constituição de grupos de caminhada, corrida e pedalada, bem como equipes esportivas nas mais diferentes modalidades para participação em competições e festivais promovidos pela Prefeitura Municipal e nos clubes recreativos/esportivos/ sociais das cidades de Ponta Grossa/PR e Irati/PR.

Já no esporte de alto rendimento, tive a grata satisfação de atuar como preparador físico, nos anos de 1995 e 1996 da equipe de futsal Clube Verde de Ponta Grossa/PR (Seleção de Ponta Grossa/PR), com resultados expressivos a nível estadual, como a classificação em terceiro lugar no Campeonato Paranaense de Futsal, Chave Ouro, nos anos de 1995 e 1996. Bem como, título de equipe campeão dos Jogos Abertos do Paraná (JAP's). Me lembro bem, que nos jogos que eram realizados em Ponta Grossa/PR, no Ginásio de Esportes Estanislau Zuk, pelo Campeonato Paranaense de Futsal, Chave Ouro, meu saudoso Pai não perdia um, sempre me demostrando apoio incondicional e grande orgulho. A partir de 1997, assumi as equipes de vôlei de areia do município, para participação nos Jogos da Juventude do Paraná (JOJUP's) e Jogos Abertos do Paraná (JAP's). Cabe ressaltar, que embora exista uma gama de fatores que podem influenciar na escolha pelo curso de Educação Física, parece que o esporte é um dos principais agentes de inserção e de motivação para a área. Botti e Mezzaroba (2007), apontam que um repertório diversificado em atividades físico-esportivo-recreativas e as experiências de sucesso, principalmente no contexto esportivo, têm justificado frequentemente esta opção.

No campo da Educação Física escolar, atuei como professor na Educação Básica em escolas de Ponta Grossa, particulares como Colégio Sagrada Família e Escola Santa Teresinha, e também públicas, como Escola Municipal Zair Santos Nascimento. Nos anos de 2001 e 2002 fui convidado a assumir a coordenação de Área (Educação Física) da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, bem como a coordenação da Educação Física escolar, do Colégio Sagrada Família.

A opção pela docência: ação e formação

Os suportes da narrativa, da autobiografia e da memória, associadas a reflexão, apresentam relação com a formação docente. Souza (2008) sugere que as experiências acumuladas ao longo da vida são fatores que contribuem no processo de formação docente. Em seu texto Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas, é fortalecida a ideia de que "[...] a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de

conhecimento" (SOUZA, 2008, p. 136). Ao longo de meu processo formativo, foram construídas bases alicerçadas na busca de conhecimentos, que resultaram na sustentação do processo de formação para intervenção acadêmico-profissional em Educação Física. Experiências foram sendo acumuladas nas dimensões da promoção da saúde, do lazer, do esporte e da escola, sendo esta última, o campo educacional, espaço escolhido para atuação com mais ênfase na carreira docente.

Face ao exposto, ao reviver o passado com o olhar do presente, me dou conta resgatando os anos em questão, que as metodologias de ensino específicas da Educação Física, bem como os pressupostos teóricos que as fundamentavam e suas relações com a prática escolar, eram outros. Meu curso de formação inicial em Educação Física foi conduzido por professores, que haviam realizado suas graduações, formações acadêmicas nas décadas de 60, 70 e 80. Ou seja, em um período que a Educação Física buscava legitimação nas ciências da natureza, principalmente na biologia e na fisiologia, como área de conhecimento responsável por desenvolver os componentes da aptidão física dos sujeitos. Ou então, numa perspectiva, fundamentada na fisiologia e na biologia, aplicadas ao treinamento, assumindo o esporte como objeto de intervenção na Educação Física. Ou ainda, na década de 90, com bases teórico-metodológicas da psicologia (psicomotricidade) para explicar o desenvolvimento físico-motor como componente da educação integral, o que resultou na denominação da motricidade humana como objeto de intervenção da área (SOARES, 1996; BRACHT, 2003). Atualmente, a especificidade da Educação Física como área, tem permitido compreendê-la como uma prática pedagógica que tem como objeto de estudo e intervenção as manifestações da cultura corporal. Em síntese, Bracht (1999, p. 79) aponta que o "[...] objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica". Ou ainda, conforme a Base Nacional Comum Curricular, sendo os conteúdos organizados em: brincadeiras e jogos, esportes, ginastica, lutas, práticas corporais de aventura e danças (BRASIL, 2018).

Assim, ao rememorar lembranças do passado de forma intencional, com os pés no presente e os projetos no futuro, e me colocando no centro da reflexão, dou conta da complexidade e responsabilidade que assumimos como professores, neste caso do Ensino Superior, com objetivo de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade, e que resulte em profissionais competentes. Por muitas vezes, o cenário é constituído por professores e alunos, com grandes intervalos de idade, diferentes concepções de homem/sociedade e de fundamentos teórico-metodológicos na base da formação profissional. Reflito com relação aos aspectos citados, através da análise do entendimento da categoria da diferença, e tento esclarecer para mim alguns cenários que se apresentam no percurso profissional.

Em artigo intitulado “O local da diferença: desafios à Educação Física escolar”, Gomes, Almeida e Bracht (2010), utilizando-se da sociologia de Zygmunt Bauman como eixo norteador da análise, propõem uma reflexão sobre o binômio exclusão/inclusão na sociedade moderna, com centralidade na categoria diferença, na análise das implicações e consequências para as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física. Quando Gomes, Almeida e Bracht (2010, p. 11) indicam que “[...] no contexto educacional será considerado bom professor (bom intérprete) aquele que traduz mais apropriadamente a diferença como qual se depara”, se torna explícita a necessidade do reconhecimento e interpretação das diferenças, e necessidade de diálogo, na superação dos desafios. E complementam,

> Diante das inúmeras diferenças que “escrevem” o mundo, a arte da conversação civilizada é algo que o espaço da escola necessita de maneira urgente. Dialogar com as “diferenças” que chegam até ela, sem combate-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes; fortalecer sua própria perspectiva (a do professor, por exemplo) como livre recurso às experiências alheias (a dos alunos e suas culturas, por que não?) (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 11).

Realizo uma autorreflexão, e procuro analisar e relacionar minha formação inicial e trajetória profissional à formação docente. Fui aluno da Educação Básica em tempos em que o esporte era assumido como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física. Minha formação inicial, Graduação em Educação Física, foi pautada em grande parte das disciplinas do currículo, pela ênfase tecnicista assumida por pressupostos teórico-metodológicos da aptidão física e do treinamento de esportes. Trilhei um percurso profissional, com intervenções que transitaram pelos conhecimentos da formação inicial e concepções contemporâneas da área que foram surgindo. E atualmente, como professor, não ignoro o passado, mas procuro assumir em meu trabalho docente um diálogo constante entre as muitas concepções teórico-metodológicas que constituem a história da Educação Física, em consonância com a prática escolar.

Alguns questionamentos foram surgindo em meu percurso profissional, decorrentes das diferentes tomadas de decisão, expectativas criadas e trajetórias profissionais. Fui percebendo logo nos primeiros passos e ao longo da carreira docente, que não mantemos uma trajetória linear em nossas ações. Na vida, como em nossas profissões, nossos posicionamentos e atitudes vão se modificando de acordo com nossas intenções, mas muito condicionado às possibilidades de aquisição de conhecimento, experiências acumuladas, desafios que se apresentam e oportunidades que vão surgindo. Nesse percurso de vivências e aprendizagens, vão se constituindo as emoções e atitudes que configuraram o processo de construção da identidade de profissional da educação (NÓVOA, 2000), de modo que o que somos como pessoa se reflete no que fazemos como educadores. No desenvolvimento profissional, soma-se expectativas, perspectivas e valores que auxiliam na definição de nossa identidade profissional. Muitos

são os enfrentamentos durante o percurso profissional, alguns deles gerados a partir das expectativas e trajetórias que vamos alimentando na carreira, bem como, tomadas de decisões frente à problemáticas ao longo do processo.

As muitas situações apresentadas no contexto escolar me exigiram, como professor, que aos 24 anos havia feito a escolha pela docência e me encontrava em investimento na fase inicial da carreira, o enfrentamento de um aglomerado de situações desafiadoras devido aos muitos aspectos referentes ao ingresso na profissão e as características históricas, e por vezes, específicas da Educação Física. Como um professor de Educação Física iniciante na carreira, percebi a constante necessidade de legitimação da Educação Física, como uma disciplina escolar com conteúdo e conhecimentos próprios a serem compartilhados com os alunos. Gariglio e colaboradores (2012) indicam que mesmo a Educação Física, sendo componente curricular obrigatório no currículo por determinações legais da Educação (BRASIL, 1996), ainda como disciplina apresenta no conjunto da cultura escolar um déficit crônico de legitimidade.

Percebi como a fase inicial na carreira apresenta uma complexidade para o professor, tendo em vista a inexperiência vivencial cotidiana no exercício da profissão, em uma Instituição Educacional. Particularmente, mesmo considerando a relevância do Estágio Supervisionado Curricular e demais experiências docentes vivenciadas durante a formação inicial, considero que tais experiências, muitas vezes, não satisfizeram minhas necessidades como professor iniciante, frente a complexidade do trabalho escolar. No entanto, reconheço que mesmo com experiências frágeis vividas enquanto acadêmico, a graduação desenvolveu em mim a autonomia para que eu pudesse buscar conhecimentos necessários para uma intervenção mais qualificada, enquanto professor. A responsabilidade docente na atuação com a criança, adolescente ou jovem exige conhecimentos aprofundados, e intervenções competentes que possibilitem não apenas transformar nossos discursos, mas, também nossas práticas e atuações.

Quando a oportunidade de atuação na Educação Infantil surgiu, recém-formado, senti a necessidade de mergulhar nos estudos para um aprofundamento na especificidade que me apresentava. Além de estudos individuais dirigidos, diretamente relacionados às demandas que surgiam nas escolas que eu já atuava, iniciei um Curso de Especialização *Lato Sensu* em Ciência da Educação Motora logo após a conclusão da graduação, que colaborou para agregar uma base de conhecimentos mais próximos ao ambiente escolar, apresentados, mas não completamente aprofundados nos quatro anos da graduação.

Muitas vezes, a maternidade e paternidade aos professores, proporcionam possibilidades ampliadas de analisar pedagogicamente situações que ocorrem no cotidiano escolar. Alguns quadros da vida escolar dos filhos nos são apresentados ao longo do percurso profissional, e vivamente me

acompanha nas seguintes reflexões: “Que professor sou?” e, “Que professores formamos?”. Estas questões, particularmente me permite mergulhar pelas muitas inquietações escolares/acadêmicas de *meus/nossos* dois filhos, nas mais diversas e inusitadas situações, trazidas à discussão no seio familiar, que, no entanto, dialogam com a minha prática docente. Cito, lamentavelmente, como exemplo um destes quadros. Obrigar uma criança de cinco anos, a ficar duas aulas inteiras, sentada, sem a participação na aula de Educação Física (a mais apreciada do currículo pela criança), porque ela se movimentou um minuto antes do permitido, para gentilmente buscar a bola para a professora, bola esta que havia rolado do saco de transporte das mesmas, é uma violência muito grande. Quadro este exposto, é real e muito preocupante. As crianças “[...] reconstroem das ruínas; refazem os pedaços” (KRAMER, 2006, p.16), e isso é vida, é cultura, é buscar formas de aprender. Muitas vezes como professor, me coloquei na posição dos alunos e pais dos alunos, no sentido de analisar o meu trabalho docente e a relevância dos conhecimentos pretensamente adquiridos pelos alunos e por seus pais.

Rememoro um trabalho diferenciado de grande repercussão junto aos alunos, pais e professores, que realizei durante as aulas de Educação Física com as crianças da Educação Infantil em uma escola de grande porte, no início de minha carreira profissional. Busquei integrar experiências advindas de jogos e brincadeiras tradicionais vividas na minha infância, com os conhecimentos adquiridos na graduação e pós-graduação, muitos deles aprendidos na disciplina de Recreação. Ao longo de dois anos letivos, desenvolvi uma proposta pedagógica de “Aprender, brincando juntos”, com o resgate de jogos e brincadeiras tradicionais, com ênfase na interação com e entre os alunos. O resultado foi muito gratificante, com uma participação prazerosa efetiva do alunado. Após dois anos, credito ser pela repercussão do trabalho com os “pequenos”, que recebi um convite da direção da escola para assumir a disciplina de Educação Física em outras turmas, além da Coordenação da Área de Educação Física escolar. Esta escola, na época tinha aproximadamente 3000 alunos, 25 professores de Educação Física, e um conceito que impunha respeito no campo educacional na região. As experiências iniciais na escola haviam trazido resultados positivos em minha carreira profissional, e espero na aprendizagem dos alunos.

Em muitos casos, as atividades de ensino se constroem por meio de iniciativas e proposições individuais dentro das limitações pessoais e profissionais de cada professor. Dentre outros fatores, as relações interpessoais, as histórias de vida, os sentimentos, a carga horária de trabalho, as exigências da escola e a personalidade, interferem no modo como cada professor planeja e elabora suas aulas, e às executa. Particularmente em meu percurso profissional convivi de forma muito intensa, com os fatores aqui citado na organização do trabalho pedagógico, além de outros. No entanto, relaciono o conhecimento, a tranquilidade, a reflexão e a intenção de produzir algo, como ações imprescindíveis nas

tomadas de decisões, frente as muitas situações apresentadas a nós, professores, no contexto escolar. Hoje, avalio como positiva minha atuação nas escolas da Educação Básica que lecionei, com testemunhos e atitudes na memória, do reconhecimento da comunidade escolar pelo trabalho realizado.

Ainda, como cenário a escola anteriormente citada, outro fator que merece ser valorizado na minha formação em serviço como professor é a atuação das diretoras na gestão das escolas por onde transitei. E nesse sentido, destaco principalmente uma diretora que tive quando atuei na Educação Básica. Gerir uma unidade de ensino envolve elementos que influenciam o trabalho desenvolvido na/pela comunidade escolar e têm como eixos centrais as gestões de pessoas, pedagógica e administrativa, de forma democrática e participativa (LÜCK, 2009). Esses eixos, segundo a autora, exigem conhecimentos relacionados ao planejamento e à organização do trabalho escolar, à compreensão de fundamentos e aos princípios da educação e da gestão educacional, ao monitoramento de processos administrativos e financeiros, bem como à avaliação institucional e ao acompanhamento dos resultados educacionais. Gestora por excelência, no entanto, é com relação aos conhecimentos relacionados ao planejamento pedagógico e à organização do trabalho escolar, que me lembro vivamente da Diretora Irmã Edites Bet. Certa ocasião, em uma reunião com mais de 25 professores da Área de Educação Física da escola, insatisfeita com a qualidade das aulas de Educação Física que estavam sendo ministradas aos alunos, em uma reunião pedagógica da área, se dirige aos professores de forma educada e enérgica, e diz: “Se for apenas para entregar bolas e materiais aos alunos, apitar jogos, dividir a turma em duas equipes e ficar conversando com quem não quer fazer aula, não preciso pagar 25 professores de Educação Física, e convido o Marcos, serviços gerais da escola, para fazer isso”. Sim, ela tinha ciência da obrigatoriedade legal de se ter professores formados na condução das disciplinas do currículo, mas era conhecedora dos desafios e *rótulos* históricos da área, presentes também na escola que administrava. O silêncio foi absoluto. Em conjunto com a coordenação pedagógica, alguns encaminhamentos foram adotados, e a partir daquela reunião, gradativamente muitos avanços com relação as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física foram percebidas pela comunidade escolar.

Cabe ressaltar, que recorrentes reclamações de professores de Educação Física dizem respeito às condições de trabalho, com queixas relacionadas ao elevado número de alunos nas turmas, a falta de material adequado e suficiente e os problemas de indisciplina das crianças e jovens (RODRIGUES; DARIDO, 2008). Em meu caso, concomitante ao assumir aulas da Educação Infantil na Escola Privada, também tive o privilégio de iniciar atuação como professor de Educação Física na Educação Pública, com turmas da 5ª a 8ª séries, ao assumir o primeiro concurso público que fui aprovado, em fevereiro de 1995, junto a Secretaria Municipal de Educação, de Ponta Grossa/PR, na Escola Zair Santos Nascimento, localizada em um bairro periférico da cidade. Inúmeros desafios necessitaram ser

enfrentados por um *novo* professor, relacionados às condições de trabalho, concepção da área junto aos demais professores da escola, resistência dos alunos às atividades propostas, dentre outros.

É importante ressaltar que as resistências diversas e condições objetivas de trabalho não satisfatórias, podem influenciar diretamente as expectativas futuras com a Educação Física, podendo levar ao abandono da profissão, frustração ou desestímulo no trabalho. Reconheço que os primeiros seis meses de atuação como professor, foi acompanhado por inúmeros conflitos do chamado *choque de realidade*. Recordo-me, que ao assumir as aulas na Escola Pública, nas duas primeiras semanas de atuação, fiquei nas sextas-feiras no horário de recreio e na quarta aula, responsável pelas oito turmas da escola na quadra poliesportiva e pátio, a pedido da diretora da escola, para que a coordenação e professores fizessem reunião pedagógica. Lembro-me que foi necessário reivindicar a minha presença nas reuniões, com resistência dos demais professores da escola, pois com minha participação, as mesmas seriam transferidas para os sábados de manhã, quando fossem necessárias. E foi o que aconteceu. A fase inicial da carreira docente com a inserção no mercado de trabalho do professor, frequentemente resulta em um conflito entre os ideais e a realidade concreta (HUBERMAN, 2000; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002). No entanto, conforme Prado e Tassa (2023, p. 19) apontam "As fragilidades na formação inicial existem e precisam ser superadas, mas também se destaca que os professores necessitam assumir sua responsabilidade em buscar novos conhecimentos e novas metodologias, no intuito de ampliarem sua formação, de modificarem sua maneira de pensar e agir, para atenderem as demandadas exigidas pela profissão docente".

Se torna importante compreender que a superação de uma realidade complexa, demanda tempo e exige paciência, reflexão, criticidade, apoio e ações, que poderão ou não, serem bem-sucedidas. Fiquei na mesma escola municipal durante seis, dos oito anos de docência na Educação Pública, com enorme satisfação, e me afastando somente por ter aceito o convite de assumir a Coordenação da Área de Educação Física, junto a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2001, que na época contava com 84 escolas.

Percebo em minha autorreflexão, que o alcance de objetivos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, está atrelado a necessária articulação entre os diferentes saberes e inúmeras possibilidades de aprendizagem, que vão se apresentando e sendo acumulados ao longo da carreira docente. No decorrer do percurso formativo vamos construindo uma imagem de ser professor através de experiências pessoais e profissionais ou até mesmo através das lembranças e referências de professores, que por nós passaram.

ESPECIFICIDADES E VIVÊNCIAS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

Assumir a pesquisa autobiográfica, ou *apenas o não menos complexo exercício da* autorreflexão, *pretensamente investigando* ou *apenas refletindo* sobre nossas curiosidades acadêmicas e ações na docência, nos permite, na condição de professor pesquisador ou *professor curioso*, estabelecer relações teórico-práticas sobre nosso modo de ser e estar na profissão docente.

Ao analisar minha carreira docente, sob a ótica da classificação dos ciclos de vida profissional de docentes, proposto por Huberman (2000), rememoro os inúmeros desafios, dilemas e conquistas, vividos nos espaços de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. O modelo de Huberman é estruturado em função de um conjunto de etapas, como: idades, acontecimentos históricos, estágios profissionais e anos de docência. Conforme modelo descrito anteriormente, me encontro na fase da serenidade, que tem me proporcionado a resolução de muitas situações e conflitos com mais tranquilidade. No entanto, me encontro com motivação, e, ainda em busca de desafios, como por exemplo, novos projetos acadêmicos e de vida.

A formação docente é um processo contínuo e dinâmico, realizada ao longo da vida, com evidência na legitimação de saberes profissionais e pessoais produzidos pelos professores em seus cotidianos de trabalho (ASSMANN, 2004). Esses saberes, se constituem em conhecimentos auto referenciados norteadores da prática docente. É coerente afirmar que o repertório que se acumula no percurso profissional, assume grande significado na construção da identidade docente e na interpretação dos dados da realidade, com intenção de promover com o ensino, a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2011) definem o trabalho docente como sendo um ofício constituído por saberes mobilizados de forma interativa, ou seja, é um trabalho de compreensão da realidade vivida, que exige constantemente reflexão sobre as interpretações do vivido em seus múltiplos contextos.

Uma formação profissional qualificada pode colaborar no desenvolvimento do trabalho docente, e ampliar possibilidades de o exercício do ofício de professor ser coroado com êxito, na mediação entre o saber e o estudante. Definição de ofício inclusive, constante no Dicionário Eletrônico Aurélio (FERREIRA, 1999), como "Qualquer atividade de trabalho que requer técnica e habilidade específicas, ocupação, profissão, emprego". Ou seja, por definição, literalmente interpretada em consonância com o *Aurélio*, nosso ofício como professor perpassa pelas relações de mediação pedagógica, construídas a partir da atuação com os estudantes, e estão intrinsecamente relacionadas ao reconhecimento de uma profissão em ação, que considera como a natureza do ofício do professor, o objetivo maior de ensinar,

utilizando-se de estratégias e/ou habilidades técnico-didáticas, teórico-metodológicas, para promover a aprendizagem dos estudantes.

Algo que constantemente reflito sobre minha escolha de carreira profissional, não de forma negativa muito pelo contrário, ciente de ter sido um percurso trilhado muito gratificante, é que a profissão docente exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação. Mais ainda, requer compromisso, comprometimento e uma necessidade constante de estudo. Para além de ensinar, literalmente e redundantemente, *vivemos* como professores, uma *vida* estudando.

Reconheço, que algo que me incomoda um pouco como professor, é não de imediato, identificar nos alunos, os muitos ou poucos, espero que não nulos, resultados de forma aplicada, dos ensinamentos por mim compartilhados. Neste contexto, sigo acreditando que nossas interações como professores, estabelecidas no processo educacional, podem contribuir também na formação humana, e principalmente na formação profissional, por meio da sistematização de conhecimentos científicos, históricos e culturais, produzidos ao longo da história humana, e compartilhados nos espaços educacionais.

Zabalza (2004, p. 111) acrescenta que "[...] ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades". Para além de técnica, habilidade e conhecimento dos conteúdos de ensino, é necessário ser capaz de analisar e resolver problemas; saber transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável; selecionar estratégias metodológicas adequadas, que facilitem a aprendizagem; organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes; regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes (ZABALZA, 2004). O ensino é uma atividade interativa, com exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico. Ao associar o ensino ao processo de formação docente, a reflexão pode assumir importante papel no processo. Conforme Soares, Sales e Fraiha-Martins,

> Nos envolvemos no processo educativo/formativo, descobrindo saberes, nos reconstruindo, aprendendo a aprender, e reaprendendo a ensinar. Somente quando nos colocamos diante do inacabamento é que percebemos quanto ainda somos imaturos diante do universo dos conhecimentos que ainda podemos alcançar, e, ao trilharmos esse ideal, somos envolvidos pelas memórias de nossas buscas (SOARES; SALES; FRAIHA-MARTINS, 2018, p. 993).

A prática pedagógica do professor constitui-se através de um conjunto de relações e articulações com saberes, no decorrer da sua trajetória profissional. O termo "saberes" refere-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência, e utilizado amplamente no Brasil desde os princípios da década de 1990 (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; PIMENTA, 2002). Tardif (2002) faz uma

distinção entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) daqueles saberes adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais). Com relação às competências, Braslavsky (1999, p. 13) conceitua o termo sobre a docência como "[...] a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito". Perrenoud (2000, p. 15), por sua vez, compreende competência como "[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação".

Nas pesquisas desenvolvidas por Isaia e Bolzan (2007) a constituição da profissionalidade docente não só implica dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também envolve a sensibilidade do docente como pessoa e profissional. É considerado também as trajetórias formativas dos professores e das instituições, além de possibilitar a criação de espaços de interlocução pedagógica e aceitação dos desafios de novas formas de exercer a docência. Para os autores, o avanço nas questões formativas poderá acontecer, na medida em que a aproximação entre o domínio do saber (conhecimento científico) e do saber fazer (conhecimento prático e estratégias pedagógicas) se efetive (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Antes de abordar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), acredito ser importante refletir sobre uma frase que há muito me acompanha, em algumas discussões com alguns colegas, e recentemente ouvida também em palestra do filósofo, escritor e professor Mário Sérgio Cortella, realizada na Universidade de São Paulo (USP), intitulada “A Educação no Século XXI e o Perfil das Educadoras e dos Educadores”. Uma questão foi disparadora: “Temos alunos do século XXI, professores do século XX e escolas/metodologias do século XIX?” Questão esta, que como professores nos leva a refletir. Me leva a analisar se ao longo do meu percurso profissional, os anúncios, produções e ações, enquanto profissional da educação, contribuíram com conhecimentos visíveis para avanços na resposta da questão. Com relação, por exemplo à: objetivos educacionais, conteúdos pedagógicos, estratégias metodológicas, formas de avaliação, recursos materiais, construções físicas, entre outros. Utilizando-me da auto avaliação, eu acredito que em partes, sim. Cortella, reforçou ainda que “Apesar disso, não podemos confundir escola tradicional, que busca excelência, com anacrônica, ultrapassada”. Complementa, “[...] que é antiga, mas não precisa ser velha”. E, referenciou ainda, como exemplo, a aula expositiva, e depois finaliza com uma dica para o resgate dos alunos, “[...] Devemos ter humildade para buscar o interesse dos alunos, partindo do que querem para, depois, passarmos ao que precisam” (CORTELLA, 2020).

É percebido também na atualidade, que a informação e o conhecimento surgem em grande volume e em alta velocidade, fator que exige do professor para a atuação na Educação Básica e Ensino

Superior, além do domínio de uma série de saberes, também a utilização das TDICs. A crise pandêmica da Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19) iniciada em 2020, impactou todos os campos de atuação no Brasil e no Mundo, e evidenciou fato que já há algum tempo é constatado na área educacional, a necessidade de um diálogo muito próximo de professores e estudantes com as variadas estratégias tecnológicas digitais de acesso ao conhecimento. Para Valério e Liberto (2011) a revolução digital traz consigo uma mudança significativa no panorama educacional, à medida que a tecnologia põe ao alcance do estudante uma enorme gama de informações e conhecimentos, que se multiplicam em um curto espaço de tempo, e dos quais ele pode selecionar suas próprias escolhas, e com autonomia, estabelecer seu próprio percurso de aprendizagem.

Os professores desempenham um papel importante no engajamento, aprendizado e desenvolvimento dos alunos de forma mais ampla (WENTZEL, 2009). Nesse processo, assume especial importância o estilo motivador dos professores, ou seja, os estilos de ensino que eles adotam para promover a motivação dos alunos (REEVE; CHEON, 2016; WUBBELS *et al.*, 2006).

Cabe ressaltar nesse contexto, uma teoria que tem assumindo no contexto escolar posição de destaque quando a questão a ser abordada é motivação para o ensino e aprendizagem. A Teoria da Autodeterminação (TAD) elaborada por Richard M. Ryan e Edward L. Deci (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017) na década de 80, é uma macroteoria motivacional robusta, onde o contexto social assume papel central. Ao contrário de outras teorias motivacionais que conceituam a motivação em termos exclusivamente quantitativos, como por exemplo Motivational Factors Influencing Teaching), a TAD considera uma perspectiva qualitativa sobre motivação (WATT; RICHARDSON, 2007). De acordo com a TAD (RYAN; DECI, 2017), o estilo (des)motivador adotado pelo professor de Educação Física, ou seja, a maneira específica pela qual ele interage, se comporta e se comunica com alunos na prática em sala de aula (AELTERMAN *et al*., 2019), é especialmente importante para melhorar resultados dos alunos.

De acordo com o processo de autoreflexão realizado através da pesquisa narrativa, é possível afirmar que a motivação e o estilo docente, são importantes fatores que interferem no ensino e na aprendizagem, de alunos e professores. Através do estilo docente motivador, ou seja, do sentimento e comportamentos interpessoais que os professores utilizam para motivar os seus alunos, estes desempenham um papel importante na promoção de experiências positivas no campo educacional (REEVE; CHEON, 2016). No entanto, os professores também podem adotar um estilo desmotivador, induzindo assim experiências negativas aos alunos. De acordo com a TAD (RYAN; DECI, 2017) o estilo motivador dos professores é caracterizado pela oferta de autonomia-apoio (REEVE; CHEON, 2016), estrutura (MOURATIDIS *et al*., 2008) e envolvimento (SKINNER, 2016). Em contrapartida, o

estilo desmotivador dos professores é descrito como controlador (MEYER *et al.,* 2014), caótico (VAN DEN BERGHE *et al*., 2013) e frio (SKINNER, 2016).

As abordagens biográficas e autobiográficas das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação inscrevem-se numa abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-las como processos formativos e auto formativos, por intermédio das experiências dos atores em formação. Na produção textual, assumo que a formação de professores e atuação docente são, sem dúvida, campos multifacetados e cercados de complexidades, onde multiplica-se os avanços dos estudos referentes aos dilemas enfrentados e responsabilidades assumidas (ou a serem assumidas) por professores iniciantes e também mais experientes no contexto educacional. O método das narrativas autobiográficas e das histórias de vida, podem ser usufruídas para que os profissionais docentes reflitam sobre sua formação, tornando-se um importante recurso nos processos de aprendizagem e de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção textual, utilizando-se do método autobiográfico, teve como objetivo compreender através da autorreflexão, possíveis contribuições na formação de professores e atuação docente, com foco na história de vida e prováveis relações acerca da vivência pessoal, formação acadêmico-profissional e ação docente. Foi possível trazer para o debate aspectos que foram emergindo, através das narrativas advindas de memórias e histórias de vida, apresentadas e discutidas no decorrer deste trabalho acadêmico, organizadas nas seguintes categorias: “Construção da profissionalidade: experiência pessoal, formação acadêmico-profissional e opção pela docência” (a articulação entre as experiências de vida, com a escolha da profissão, formação acadêmica e experiências iniciais na docência) e “Especificidades e vivências da atuação profissional: a docência na Educação Básica” (vivências do percurso profissional da Educação Básica), com fundamentação teórica relacionada à formação de professores.

As reflexões foram esquematizadas a partir de memórias da minha formação profissional e atuação docente, provocadas por reflexões advindas de leituras, vivências e diálogos ocorridos na trajetória profissional. Os resultados apontaram que a pesquisa narrativa, através do método das narrativas autobiográficas, tem um vasto repertório teórico metodológico, sendo possível ser usufruido no processo de formação inicial e por professores em serviço, na reflexão e atuação pedagógica. Conclui-se que pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa, para um professor de Educação Física, se constituiu num exercício profundo de análise de conhecimentos, pretensamente apropriados, não apropriados, e à apropriar, entre o que já sabia ou pensava saber - *realidade passada*, com o que

hoje sabe ou pensa saber - *realidade presente*, ou mesmo, com o que não sabe e projeta saber daqui para frente - *realidade futura*.

E, após esse itinerário percorrido, e com reconhecimento de que as questões postas me provocam uma constante inquietação acadêmica, acredito que lembranças, leituras, reflexões sobre o percurso pessoal e profissional, com a devidas análises e relações com a realidade própria vivida, podem contribuir com pistas interessantes para a formação profissional, e de forma mais específica, neste caso, na formação do professor de Educação Física. Ressalto também, que a aproximação do estudante ou professor com as suas respectivas histórias de vida, acompanhadas de reflexões das muitas experiências, lembranças nunca esquecidas, podem deixar marcas registradas importantes na vida, como parte do processo de *ser professor,* e, *ser humano.*

REFERÊNCIAS

AELTERMAN, N. *et al*. "Towards an integrative and refined view on motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach". **Journal of Educational Psychology**, vol. 111, 2019.

ANDRADE, T. E.; TASSA, K. O. M. E. "Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio". **Lectures: Educación Física y Deportes**, vol. 20, n. 203, 2015.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação**: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRACHT, V. "A constituição das teorias pedagógicas em Educação Física". **Caderno CEDES**, vol. 5, n. 48, 1999.

BRACHT, V. "Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?" *In*: SOUZA, J. M. (ed.). **Educacao Física Escolar**: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: Editora da UPE.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/02/2025.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/02/2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Editora da UFU, 2011.

CORTELLA, M. S. "A Educação no Século XXI e o Perfil das Educadoras e dos Educadores". **YouTube** [2020]. Disponível em: <ww.youtube.com>. Acesso em: 23/02/2025.

CUNHA, N. R. C.; PRADO, G. V. T. "Memórias e Sensibilidade numa produção de conhecimentos históricos-culturais". **Revista Memória em Rede**, vol. 10, n. 17, 2017.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour". **Psychological Inquiry**, vol. 11, 2000.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Editora AMGH, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Z. C. C. "Experiências sóciocorporais e formação docente em Educação Física". **Revista Movimento**, vol. 14, n. 1, 2008.

FURLANI, L. T. M. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

GARIGLIO, J. A. *et. al.* "Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação à docência singular?" **Anales del III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência**. Santiago: PRINC, 2012.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. "O local da diferença: desafios à Educação Física escolar". **Pensar a Prática**, vol. 13, n. 1, 2010.

HALBWACHS, M. A **Memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HUBERMAN, M. "O ciclo de vida profissional dos professores". *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. "Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior". *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Editora Papirus, 2007.

KRAMER, S. "A infância e sua singularidade". *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUCCHIARI, D. H. P. S. (org.). **Pensando e vivendo a orientação educacional**. São Paulo: Editora Summus, 1993.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 2003.

MEYER, J. *et al.* "Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?" **Journal of Educational Psychology**, vol. 106, 2014.

MOURATIDIS, A. *et al.* "The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model". **Journal of Sport and Exercise Psychology**, vol. 30, n. 1, 2008.

NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. “Os professores e as histórias da sua vida”. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Editora Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PRADO, L. A.; TASSA, K. O. M. E. “Desafios e inquietações da docência: A transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º(sexto) ano do ensino fundamental”. **Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, 2023.

REEVE, J.; CHEON, S. H. “Autonomy-supportive teaching: its malleability, benefits, and potential to enhance educational practice”. **Educational Psychologist**, vol. 56, n. 1, 2016.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. “As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso”. **Revista da Educação Física**, vol. 19, n. 3, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory**: Basic Psychological Needs in Human Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Press, 2017.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. “O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas”. *In*: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (orgs.). **Educação Física**: conhecimento teórico X prática pedagógica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. “As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor”. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 7, n. 4, 2012.

SILVA, F. C. R.; MENDES, B. M. M. “Narrativas de professores de geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação”. *In*: PORTUGAL, J. F. **Educação Geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

SKINNER, E. A. “Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development”. *In*: WENTZEL, K. R.; MIELE, D. B. (ed.). **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, 2016.

SOARES, C. L. “Educação Física escolar: conhecimento e especificidade”. **Revista Paulista de Educação Física**, vol. 3, n. 2, 1996.

SOARES, M. E.; SALES, E. R.; FRAIHA-MARTINS, F. “Docência e vida em formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva”. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, vol. 3, n. 9, 2018.

SOUZA, E. C. “Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação”. *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (orgs.). **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: Editora da UFRN, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

VALÉRIO, K. M.; LIBERTO H. “O professor de LE em formação: desafios e possibilidades na era digital”. **Linguagens e Diálogos**, vol. 2, n. 2, 2011.

VAN DEN BERGHE, L. *et al*. “Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research”. **Physical Education and Sport Pedagogy**, vol. 19, 2013.

VELLOSO, P.; MARTÃO, W. **Guia das profissões**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. “Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale”. **The Journal of Experimental Education**, vol. 75, n. 3, 2007.

WENTZEL, K. R. “Students’ relationships with teachers as motivational contexts”. *In*: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (eds.). **Handbook of motivation in school**. Mahwah: Erlbaum, 2009.

WUBBELS, T. *et al*. “An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands”. *In*: EVERTSON, C.; WEINSTEIN, C. (eds.). **Handbook of classroom management**: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah: Erlbaum, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 21 | Nº 62 | Boa Vista |2025

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