

NARRATIVAS E ASSUNÇÕES COMO CATALISADORES DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS DAS RELAÇÕES COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA

NARRATIVES AND ASSUMPTIONS AS CATALYSTS OF THE METHODOLOGICAL PATHWAYS OF RELATIONS WITH KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION

Autores:

¹Luciana Venâncio

Pós-doutora em Educação. Professora Adjunta | Universidade Federal do Ceará - Instituto de Educação Física e Esportes | Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil. Pesquisadora da “Rede Internacional de Relação com o Saber” – Rêperes.

²Luiz Sanches Neto

Pós-doutor em Educação. Professor Adjunto | Universidade Federal do Ceará - Instituto de Educação Física e Esportes | Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil.

Contato do autor principal:

luciana_venancio@yahoo.com.br

**IEFEs-UFC | Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará
Av. Mister Hull, Parque Esportivo, Bloco 320, Campus do Pici 60455-760 Fortaleza-CE**

NARRATIVAS E ASSUNÇÕES COMO CATALISADORES DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS DAS RELAÇÕES COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA

NARRATIVES AND ASSUMPTIONS AS CATALYSTS OF THE METHODOLOGICAL PATHWAYS OF RELATIONS WITH KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION

¹Luciana Venâncio; ²Luiz Sanches Neto

Resumo

Há diferentes perspectivas metodológicas para investigar as trajetórias percorridas na formação docente. As licenciaturas precisam valorizar idiosincrasias e intersubjetividades, porque a complexidade da trajetória formativa requer (auto)crítica. As narrativas (auto)biográficas e assunções possibilitam compreender escolhas e disposições. Analisamos experiências de aprendizagem associadas a processos reflexivos de estagiários(as). Nosso objetivo geral é apresentar indícios da relação com o saber a partir das narrativas elaboradas no estágio, com estratégias que vêm sendo utilizadas por dois docentes. Nosso objetivo específico é fazer emergir assunções, ao identificar temáticas recorrentes nas narrativas. As escolhas metodológicas para a geração dos indícios foram qualitativas. A pesquisa foi desenvolvida de modo exploratório na disciplina “Estágio I - observação da realidade” no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará. A narrativa permite aos(às) estudantes explicitar suas emoções, percepções e questões – relacionadas à experiência – para confrontar o mundo vivido. Como resultados, destacamos dois(as) participantes que elaboraram narrativas antes e durante suas experiências com o estágio supervisionado nos diferentes níveis da educação básica. As narrativas foram compartilhadas em ambiente virtual de aprendizagem com os(as) docentes e, posteriormente, sintetizadas e compartilhadas presencialmente nas aulas, implicando releituras sobre o currículo e a relação com o saber de cada um(a). Cada etapa de estágio supervisionado é marcada por tensões e conflitos, que exigem dos(as) estudantes reflexões constantes sobre a complexidade das condições do trabalho com o ensino, contextos escolares, carreira docente e dilemas relacionais. Concluímos que as escolhas e as trajetórias dos(as) estagiários(as) são singulares, bem como sua intencionalidade ao agir no mundo. Tornar-se professor(a) é um processo que precisa ser constantemente investigado para permitir que cada estudante perceba os saberes que elabora a respeito de si mesmo(a) e do(a) outro(a).

Palavras-chave: Formação de professores(as). Processos colaborativos. Currículo. Estágio supervisionado. Relação com o saber

Abstract

There are different methodological perspectives to investigate the trajectories in teacher education that need to value idiosyncrasies and (inter)subjectivities, because the complexity of each trajectory requires (self)criticism. The (auto)biographical narratives and assumptions make it possible to understand choices and dispositions. We have analyzed learning experiences associated with students' reflexive processes. Our general objective is to present evidence of the relationship to knowledge from the narratives elaborated in the practicum, with strategies used by two teachers. Our specific objective is to surface assumptions as we identify recurrent themes from the narratives. The methodological path for generating the clues is qualitative and developed in an exploratory way in the discipline “Practicum I - reality observation” in the teaching certification degree course in physical education at the Federal University of Ceará. The narrative allows the students to explain their emotions, perceptions, and questions - related to experience - to confront the lived world. As a result, we highlight two participants who elaborated narratives before and during their practicum experiences at different levels of basic education. The narratives were shared in a virtual learning environment with the teachers and later synthesized and shared during classes, implying (re)reading about the curriculum and the relationships to knowledge of each one. Each practicum is marked by tensions and conflicts, which require students to reflect on the complexity of teaching-related working conditions, school contexts, career and relational dilemmas. We conclude that students' choices and trajectories are unique, as well as their intentionality towards the world. Becoming a teacher is a process that needs to be constantly

investigated in order to allow each student to understand the knowledge he/she elaborates on himself/herself and the other.

Keywords: Teacher education. Collaborative processes. Curriculum. Practicum. Relationship to knowledge.

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nas instituições de ensino, sejam os da educação básica ou do ensino superior, chamam a atenção quando tensões e condutas socioculturais são colocadas em evidência. Nesse sentido, este trabalho aponta indícios para considerar o enleamento entre narrativas e assunções como possibilidades para qualificar as vivências e as experiências de estudantes, a partir da licenciatura em educação física, em situações de estágio supervisionado obrigatório. No âmbito da educação física brasileira tem havido crescente valorização das narrativas como modo de compreensão situada dos contextos educacionais escolares. Desde meados da década de 1980, a aproximação da educação física às ciências humanas tem promovido (auto)crítica acerca do paradigma biológico e ressaltado a complexidade que permeia a dinâmica convergente entre os elementos culturais, os movimentos, os aspectos corporais (inter)pessoais e as demandas ambientais. Essa (auto)crítica tem contribuído para ampliar as “possibilidades epistemológicas que emanam do sul” (OVENS; BUTLER, 2016). No âmbito latino-americano, a pesquisa (auto)biográfica na educação física tem evidenciado uma busca pela identidade coletiva da área, bem como pela valorização das trajetórias formativas dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) como sujeitos de suas próprias experiências (ACOSTA, 2013). Segundo Suárez (2008), a narrativa compartilhada das experiências pedagógicas e das práticas educativas potencializa a (auto)crítica entre os(as) professores(as). Essa perspectiva, de acordo com Santos (2014), implica na valorização dos processos de ensino e de aprendizagem a partir de cada contexto regional, mas também com abertura ao diálogo entre os pares em contextos que, embora diferenciados, podem demandar desafios similares aos processos formativos e, assim, fomentar globalmente a equidade e a justiça social nos currículos. Conforme Ovens e Butler (2016), no Brasil há o caso dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar que investigam reflexivamente e colaborativamente as suas próprias práticas educativas a partir de narrativas (auto)biográficas.

No contexto brasileiro, a ênfase nas narrativas (auto)biográficas tem permitido aprofundar temáticas complexas e alargar nichos interdisciplinares de saberes no campo educativo. Nesse sentido, a educação física tem incorporado perspectivas que valorizam a subjetividade das vivências, bem como os modos autorais de narrá-las. Esse reencontro

consigo mesmo(a) pode contribuir para preencher uma lacuna salientada por Nietzsche (2009) sobre a seriedade das vivências. Há homens e mulheres, sujeitos do conhecimento científico, que desconhecem a si mesmos(as) porque desencontram-se de si para buscar algum tipo de saber desencarnado da vida. Para Nietzsche, precisamos voltar a procurar a nós mesmos(as) para compreender o que foi que vivemos e, para isso, necessitamos reconhecer a urgência do tempo presente, retomando-o e dando ouvidos a nós mesmos(as) para não estarmos ausentes em nossas próprias vivências. A incorporação de escritos (auto)biográficos contribui para retomar a subjetividade na epistemologia da prática educativa. Contudo, conforme Sanches Neto e Souza Neto (2014), há o risco de cooptação dos(as) professores(as) pelo meio acadêmico à medida que os relatos de suas práticas podem ser utilizados para reforçar aportes teóricos de grupos institucionalizados de pesquisa. É justamente o compartilhamento e a publicização da escrita (auto)biográfica pelos(as) próprios(as) professores(as) que pode reduzir esse risco, sobretudo com a consolidação de coletivos que assumem a centralidade do trabalho docente nas escolas. Borges e Sanches Neto (2014) apontam que perspectivas colaborativas na análise de práticas pedagógicas também podem fomentar o aprofundamento das narrativas entre os(as) professores(as), bem como a sua criticidade, ainda que os seus contextos regionais de trabalho sejam bastante diferenciados.

A centralidade do sujeito da experiência como sujeito de saberes é um pressuposto da relação com o saber. Para Charlot (2000) e Venâncio (2014), o afã da comunidade científica por resolver suas questões, seus objetos e seus métodos de pesquisa remete ao esquecimento da necessidade de integração das lógicas próprias que caracterizam cada processo investigativo no campo educativo. É nesse sentido que a condição social humana precisa ser valorizada para circular as diferentes lógicas no ordenamento de pesquisas, de modo que os(as) pesquisadores(as) se interroguem sobre a sua própria relação com o saber. Durante a formação inicial de professores(as), o estágio supervisionado pode ser um “divisor de águas” para esse questionamento na consolidação da identidade docente, fomentando que os(as) professores(as) assumam-se como investigadores(as) de suas práticas educativas (IZA et al., 2014). A relação com o saber e com o mundo implica no tempo, no lugar e nas pessoas (CHARLOT, 2000). Esse processo introspectivo remete a uma ação de imersão na própria experiência vivida e vívida, que se assemelha ao “nadar” em direção de si mesmo(a) (VENÂNCIO, 2014). Conforme Larrosa Bondía (2002), o saber de experiência é baseado no que nos toca, que nos traz risco e que nos atravessa no tempo vivido da nossa existência. Já o tempo-próprio é aquele *continuum* vivido por cada

peessoa singular, que exige reconhecimento de si, enquanto aprende consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a). A confluência dessas singularidades, de modo coletivo, implica no compartilhamento das experiências por meio de argumentações situadas que podem assumir várias formas de registro, incluindo as narrativas (auto)biográficas.

Há experiências (auto)biográficas no campo da profissão docente que ilustram, dentro do universo pedagógico, o amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, valorizando os sujeitos, a qualidade e a vivência em detrimento das estruturas, dos sistemas, da quantidade e do instituído (NÓVOA, 2007). Então, a temática que permeia esse caminho é a da valorização dos(as) professores(as) como quem experimenta o vivido, no cotidiano da prática educativa, e elabora as próprias vivências de forma comunicável para os seus pares. Os principais desafios, nesse âmbito investigativo acerca da educação física, consistem em adentrar os modos de elaboração das reflexões próprias da disciplina, bem como a convergência com outras áreas do conhecimento, em um tipo de narrativa associada à epistemologia da prática educativa (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014). O problema, em síntese, remete às duas questões que nos permitiram orientar este estudo: os modos de narrar as experiências vividas permitiram compreender as escolhas e as posições diante do mundo de cada estudante de educação física durante o estágio? Como é ensinar os(as) estudantes a partir dos modos como aprendem com a experiência do estágio? Nossa ênfase recai nos modos de narrar as experiências vividas e também nas escolhas e nos posicionamentos dos(as) estudantes.

As narrativas valorizam os conhecimentos tanto de professores(as) quanto de estudantes da licenciatura em educação física (NEIRA, 2017). No âmbito da formação permanente, é importante que os(as) licenciandos(as) beneficiem-se pelos conhecimentos elaborados por professores(as) que já trabalham na educação básica. Porém, como a experiência é própria a cada sujeito, é necessário que os(as) próprios(as) estudantes elaborem seus saberes. Para Neira (2017), as narrativas pessoais são atividades que fomentam a (auto)formação durante o curso de licenciatura e que assemelham-se ao registro de relatos de experiência. As narrativas estimulam a reflexão sobre a própria ação, sobretudo quando são analisadas de modo coletivo por professores(as) em diferentes estágios da carreira docente. No caso da formação inicial, Neira (2017) aponta a ocorrência de discussões sobre situações de aprendizagem, a mobilização de conceitos que fundamentam as intervenções e a análise das experiências individuais. Essas atividades posicionam os(as) estudantes em situações que demandam a reflexão e a busca

por alternativas para o encaminhamento de problemas compartilhados entre os(as) colegas.

A nossa premissa é que os modos de narrar experiências vividas em contextos educacionais possibilitam compreender as escolhas e as disposições de estudantes durante a realização do estágio. Nesse sentido, as experiências de aprendizagem com a educação física escolar são vivenciadas como tempo próprio e situá-las requer rigorosidade reflexiva. Então, há dois objetivos neste artigo. O objetivo geral é apresentar indícios da relação com o saber a partir das narrativas elaboradas no estágio de observação em todos os segmentos da educação básica. O objetivo específico é fazer emergir assunções, ao identificar temáticas recorrentes nas narrativas, situadas com reflexões e vivências em diferentes contextos educacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pressupostos da perspectiva narrativa nos processos (auto)formativos da educação física

O uso de narrativas escritas na educação física pode integrar o método formativo de “trabalho com a memória” (OVENS, 2017). Nesse contexto, as narrativas permitem rememorações que podem aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de disposições e de posições baseadas em princípios. Porém, há limites quanto à valorização da docência porque a atividade de pesquisa pode ser supervalorizada. Para Tani (2011), que é pesquisador na área de educação física escolar, a sua própria trajetória na forma de uma narrativa (auto)biográfica subordina os avanços qualitativos do campo profissional à qualificação e ao rigor das pesquisas científicas. Nesse caso, na visão de Tani, a colaboração entre os(as) pesquisadores(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) devem manter as suas funções distintas. Os(as) estagiários(as) aprenderam noções sobre processos reflexivos associados à metodologia (auto)biográfica. De acordo com Craig, You and Oh (2013), as narrativas baseadas em experiências de ensino nas escolas podem ser importantes para provocar avanços no campo da educação física, mediante seis características investigativas: a justificativa para a pesquisa, a pesquisa no meio, a pesquisa nas fronteiras, o conhecimento por meio de relacionamento, o conhecimento por meio de verdade narrativa e a busca do percurso que a história conduz.

Entretanto, há narrativas que remetem à valorização de investigações ancoradas na experiência cotidiana dos(as) professores(as) para a consolidação de uma “teoria da

prática” (BETTI, 1996). Por um lado, a pesquisa subsidiada por narrativas dos(as) professores(as) também avançou sobre os saberes docentes na educação física. Por outro lado, nas investigações sobre as práticas pedagógicas há controvérsia quanto à rigorosidade da análise por professores(as) e especialistas. Alguns estudos baseados em narrativas (auto)biográficas dos(as) professores(as) indicam tensão nas nuances conceituais e teórico-metodológicas (MOLINA NETO et al., 2009; SILVA; DIEHL, 2010). Durante o período de realização do estágio, não tivemos qualquer pretensão de tratar exaustivamente da conceituação no campo da pesquisa (auto)biográfica com os(as) estudantes, mas buscamos problematizar as narrativas como possibilidades (auto)formativas. Para isso, alguns trabalhos relacionados à temática subsidiaram as discussões com os(as) estagiários(as) e a compreensão sobre o contexto brasileiro em três âmbitos: no campo das práticas formativas na educação (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008), no campo das relações formativas com professores(as) do ensino superior e da educação básica (FIORENTINI, 2009) e no campo da pesquisa em educação física escolar (MOLINA NETO et al., 2009; SILVA e DIEHL, 2010). A ênfase recaiu no terceiro âmbito, especificamente quanto à educação física.

Primeiramente, no campo das práticas de formação em educação, Bragança e Maurício (2008) apresentam uma síntese com concepções sobre as narrativas (auto)biográficas. Há diferenciação entre os desdobramentos metodológicos da história oral, da biografia e da (auto)biografia. Na abordagem (auto)biográfica, por sua vez, Bragança e Maurício situam uma diversidade de aportes teórico-metodológicos: história de vida, etnobiografia, narrativa de vida, biografia educativa ou narrativa de formação. Além disso, há uma diversidade de procedimentos e técnicas como possibilidades em práticas de investigação e formação: questionário biográfico, trabalho com documentos pessoais, entrevista biográfica, história de vida em grupo, seminários de histórias de vida, história de vida na perspectiva de projeto, memoriais e diários. Conforme Bragança e Maurício (2008), a (auto)biografia consiste em uma produção escrita do próprio sujeito sobre si, tendo como referência sua trajetória existencial, enfocando a vida de forma ampla, sem abordar fragmentos, mas buscando a expressão do que é essencial da vida. No desenvolvimento dessa perspectiva há apoio em Nóvoa (2007), destacando que foi no âmbito da discussão sobre a formação permanente de professores(as) que o aporte (auto)biográfico avançou como possibilidade metodológica.

Em segundo lugar, apontamos que essa perspectiva subsidia diferentes áreas da pesquisa educacional. Por exemplo, ao tratar do processo de consolidação de uma

comunidade de prática investigativa com professores(as) que trabalham no ensino superior e na educação básica, especificamente com o ensino de matemática, Fiorentini (2009) faz uma narrativa de vida sobre um grupo de professores(as), com riqueza de detalhes sobre os modos de fazer que só cabem a quem é de fato participante do processo coletivo que ora descreve e interpreta. Em terceiro lugar, no trato das questões pertinentes à educação física escolar, Silva e Diehl (2010) trazem uma experiência metodológica a partir da escolha e do uso de procedimentos da narrativa escrita para a geração de indícios com professores(as) de educação física que trabalham na educação básica. Nesse caso, as narrativas podem criar oportunidades para os(as) professores(as) refletirem sobre as suas ações e para aprimorarem o seu trabalho, contribuindo com o seu processo de formação permanente (SILVA; DIEHL, 2010). Assim, o registro torna-se crucial para o aprofundamento do trabalho com as narrativas. Para Suárez (2008), as narrativas podem ser também uma estratégia metodológica da pesquisa-ação pedagógica. Para isso, as narrativas deveriam estruturar-se a partir do estabelecimento de relações horizontais em espaços próprios de colaboração entre pesquisadores(as) acadêmicos(as) e professores(as) que narram as suas experiências. A nossa intenção foi de incluir os(as) estudantes para constituir comunidades de investigação (ou de “atenção mútua”) durante o período do estágio.

METODOLOGIA

A análise foi orientada por dois pressupostos ressaltados por Souza (2007), a partir de Josso (2004) e Nóvoa (2007), sobre a metodologia (auto)biográfica. Por um lado, mantivemos a preocupação com o processo formativo dos(as) participantes, no sentido de que a sua formação implica na reflexão sobre os próprios percursos de vida. Por outro lado, propusemos a narrativa (auto)biográfica como opção investigativa sobre o processo de formação para, no nosso caso, buscarmos entender as escolhas e disposições dos(as) participantes. Cada narrativa consistiu em uma tentativa de reconstrução do vivido, como uma forma de reaprender sobre si mesmo(a) (RICŒUR, 1999). Buscamos qualificar as vivências e experiências de dois estudantes. A pesquisa tem caráter (auto)biográfico e foi desenvolvida de modo exploratório junto a uma turma de estagiários(as), na disciplina “Estágio I - observação da realidade” no curso de licenciatura em educação física, a partir de uma perspectiva baseada em narrativas dos(as) quinze participantes e sua relação com o saber. A disciplina abrange 120h, dentre as quais 80h são destinadas às atividades nas escolas. A narrativa foi escolhida como estratégia metodológica, porque permite aos(as)

estudantes participantes explicitar suas emoções, percepções e questões – relacionadas à experiência – para confrontar o mundo vivido. Assim, as escolhas metodológicas tiveram orientação qualitativa e exploratória com narrativas (auto)biográficas situadas de aprendizagem no âmbito do processo formativo. Consideramos as narrativas formativas, pois essa foi a característica principal atribuída à elaboração do conjunto de narrativas compartilhado pelos(as) participantes. O trabalho investigativo foi realizado com estudantes estagiários(as) no período diurno e noturno sob a orientação de uma professora-pesquisadora, que é coautora deste artigo. Para fomentar o diálogo sobre as narrativas, um professor-pesquisador que trabalha com a orientação de estágio no mesmo curso de licenciatura exerceu a função de “colega crítico” no processo de análise e também é coautor do artigo. A noção de “colega crítico(a)”, bem como a de assunção (que antecede tacitamente as crenças e as premissas valorativas na argumentação), foi inspirada no trabalho de Garbett e Ovens (2012).

O processo de geração de dados para este estudo está vinculado ao projeto “Educação física escolar: a relação com os saberes de estudantes de Fortaleza”, previamente aprovado pelo núcleo de pesquisa do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará sob o código NP019. Apresentamos a seguir indícios sobre os pressupostos que fundamentaram a perspectiva (auto)biográfica nos processos formativos dos(as) estagiários(as) e os resultados a partir de suas narrativas. Os(as) participantes elaboraram por escrito seis narrativas cada um(a) durante o semestre letivo e assentiram com o aproveitamento dos registros e discussões de suas narrativas no desenvolvimento da pesquisa. As temáticas desenvolvidas nas narrativas pelos(as) estudantes foram definidas por eles(as) próprios(as) a partir das situações vividas nos diferentes contextos escolares em que realizaram os estágios: escolas públicas e privadas de todos os segmentos da educação básica (desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos), localizadas na cidade de Fortaleza. Os(as) professores(as) que supervisionaram cada estagiário(a) também concordaram com os procedimentos propostos para a pesquisa associada ao período de estágio, optando pelo não anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência narrada não descreve o tempo cronológico do estágio nas escolas de forma linear. Ao invés disso, revela o tempo próprio vivido pelos(as) estagiários(as) em diferentes realidades, que implicam releituras sobre o currículo da educação física escolar. A discussão das narrativas, por sua vez, permite valorizar a experiência e

reconhecer a relação com o saber de cada um(a). O conjunto das seis narrativas escritas por cada estagiário(a) aponta para um fluxo próprio de relações, baseadas nas vivências e experiências, que se coaduna à perspectiva de temporalidade nas múltiplas relações que podem ser estabelecidas com os saberes (VENÂNCIO, 2017). Com a revelação do tempo próprio vivido em diferentes realidades, por meio das narrativas, identificamos que as releituras a partir da educação física escolar implicam na valorização da experiência de estar novamente na escola, que é uma nova experiência para os sujeitos (LARROSA BONDÍA, 2002). Então, o reconhecimento das relações com os saberes é diferenciado para professores(as) e estudantes, de acordo com suas disposições específicas como sujeitos epistêmicos, pois têm experiências que engendram diversos saberes (CHARLOT, 2000; FREIRE, 2002). Assim, nas narrativas há confluência da explicitação de emoções, percepções e questões relacionadas à experiência de cada sujeito para confrontar o mundo vivido. Quanto à educação física escolar, Neira (2017) valoriza as narrativas de professores(as) e estudantes para depois chamar a atenção para a epistemologia da prática. Porém, para Sanches Neto e Souza Neto (2014) é a prática educativa que engendra saberes experienciais que podem ser explicitados mediante reflexões sistemáticas e por meio das narrativas. Além disso, para Borges e Sanches Neto (2014) há uma dimensão compartilhada que precisa ser compreendida no processo reflexivo. No caso da emergência de assunções a partir das narrativas dos(as) estagiários(as), apresentamos a seguir os indícios de convergência acerca da relação com o saber e as temáticas recorrentes.

Emergência das assunções nos indícios da relação com o saber nas narrativas

As narrativas escritas pelos(as) estagiários(as), a respeito de suas reflexões sobre todos os segmentos da educação básica, apontam para alguns indícios da relação com o saber. As narrativas foram situadas espontaneamente no processo de aprendizagem próprio a cada estudante, com reminiscências de sua trajetória escolar. Um dos indícios remete ao espaço-tempo da escolarização. O estudante **Kilder**, do período diurno, por exemplo, realizou estágio na educação infantil e no ensino fundamental I e II junto com um grupo de estagiários(as) em uma escola privada. Ele relata que já conhecia o espaço da escola, pois havia estudado naquela mesma escola, porém de algum modo a escola não era mais “a mesma”, pois estar lá novamente implicava uma experiência diferente ao reconhecer a temporalidade da trajetória como estudante da educação básica e na licenciatura.

*No local da quadra em que a professora Nádia dava aula, havia um campo de areia no qual, quando eu tinha 12 anos, “jogava bola” no momento do recreio. [...] Passou um filme de que eu também fui daquela idade. O primeiro amor, o primeiro beijo, todos no mesmo local em que pretendo trabalhar, isso de certa forma me motiva a querer sempre a melhor forma de ensinar. Não consigo entrar no Colégio [...] sem, pelo menos, passar em frente às salas que me deram a possibilidade de estar novamente lá de forma diferente (Excerto narrativo do estudante **Kilder**).*

O estudante também aponta a expectativa de trabalhar no contexto daquela escola. Nesse sentido, outro indício remete à perspectiva de trabalho de cada professor(a), já vislumbrada durante a formação inicial. Como exemplo, a estudante **Fabiana**, do período noturno, realizou estágio no ensino médio em uma escola pública estadual junto com um grupo de estagiários(as). Ela reflete sobre a conduta docente de modo a qualificar a complexidade da docência e situar as premissas que subsidiam as estratégias educativas escolhidas pelo professor que supervisiona o seu estágio.

*O relato que gostaria de fazer essa semana é sobre algo que me chamou muito a atenção em relação à postura do professor diante dos alunos. O professor André leciona à noite e muitos dos alunos trabalham e não se sentem muito dispostos a fazer as aulas práticas. Nas semanas anteriores observei suas aulas teóricas e na última ele comunicou que as aulas práticas começariam. Ele deixou bem claro que os alunos eram livres para não fazerem a aula, não eram obrigados, mas pediu que antes de optarem por não fazer, dessem uma chance a ele participando de, pelo menos, uma aula para saberem como ela se desenvolve. Bem, na quinta-feira que iniciaram as aulas práticas não tive estágio por ter havido aula presencial junto à professora, mas na semana seguinte me deparei com uma aceitação quase que total das turmas nas aulas práticas. Isso me deixou muito feliz. A aula fora muito participativa e vi o entusiasmo dos alunos e a excelente preparação do professor. Acredito que a frase “dê-me uma chance”, dita pelo professor, tenha surtido um efeito extremamente positivo e ele soube aproveitar a oportunidade ministrando uma excelente aula que, com certeza, faz com que o aluno sinta-se chamado a sempre participar (Excerto narrativo da estudante **Fabiana**).*

Tanto o estudante **Kilder** quanto a estudante **Fabiana** e os(as) demais participantes realizaram os seus estágios em grupos, juntamente com colegas matriculados(as) na disciplina “Estágio I” no período diurno ou noturno. Porém, todos(as)

os(as) estagiários(as) elaboraram individualmente as suas narrativas, compartilhando-as semanalmente. Aproveitamos para elucidar, oportunamente, que o procedimento de agrupar os(as) estudantes não foi realizado especificamente para as finalidades desta pesquisa. Todas as etapas dos estágios supervisionados são realizadas em grupos, conforme orientação da comissão de estágio do curso de licenciatura em educação física. Os indícios apontam de modo divergente para o tempo-espço interativo da escola e também para a perspectiva de si acerca de cada professor(a) e estudante. Contudo, a ênfase na narrativa dos(as) estagiários(as) a partir de suas observações indica três convergências, que vislumbramos a seguir.

A assunção de que o tempo-espço da escola implica em uma dinâmica interativa

Os(as) estudantes manifestaram preocupações com aspectos que podem comprometer a interação dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) e entre os(as) alunos(as) na escola. As narrativas de cada contexto incluíram observações sobre a “estrutura diferenciada” das escolas, bem como comparações entre a “escola pública” e a “escola privada”. Todavia, a percepção de alguns(as) estudantes não é ingênua, à medida que ressaltaram que a “infraestrutura” aparentemente superior da escola privada dependia de um “prédio alugado”, ou seja, a transitoriedade da posse do patrimônio territorial escolar foi percebida pela turma como uma das contradições do sistema capitalista. Além disso, os(as) estudantes notaram que a aprendizagem depende de certa imersão em si, mediante introspecção, e que o “barulho” excessivo restringe essa possibilidade no tempo-espço da aula de educação física. Também perceberam que alguns “materiais” podem potencializar o interesse dos(as) alunos(as) durante as vivências, desafiando-os(as) a interagir, de modo que a imersão em si pode ocorrer em vários momentos, mesmo com múltiplas fontes de ruído no ambiente. A temporalidade é inerente à aprendizagem porque a aprendizagem é um processo que, como qualquer processo, inscreve-se no tempo. Entretanto, a aprendizagem difere de outros processos porque o tempo pedagogicamente necessário à aprendizagem da educação física escolar ultrapassa os limites fragmentados das horas-aulas (VENÂNCIO, 2017). Para Charlot (2000), os(as) alunos(as) podem atribuir sentidos figurativos à aprendizagem (figuras do aprender) e usos variados quando interagem com objetos e realizam atividades. Segundo Venâncio (2017), há um fluxo temporal na relação com o saber a partir das vivências e o acesso a esse fluxo depende da explicitação dos argumentos de cada estudante como sujeito de experiência.

A assunção de que cada professor(a) precisa explicitar a própria perspectiva de si

Os(as) estudantes também refletiram sobre a conduta de cada “professor(a) supervisor(a) do estágio”, identificando diversas formas de realização da “prática reflexiva” durante as aulas. O processo de reflexão foi situado em quatro momentos: antes da intervenção com as turmas no planejamento das aulas, durante as aulas com a tomada de decisão por meio do diálogo entre o(a) professor e os(as) alunos(as), após cada aula com os registros do encontro e em uma espécie de meta-análise reflexiva com reflexões sistemáticas sobre as reflexões anteriores (antes, durante e após cada aula). A complexidade do processo reflexivo foi observada pelos(as) estudantes, que associaram o esforço de cada professor(a) ao ensinar com a necessidade de explicitar o seu “afeto” pela turma. A afetuosidade, contudo, não se ateve a uma visão simplista e houve a interpretação de que o “afeto” pode ser tanto positivo quanto negativo e que, por isso, há repercussões diferentes em cada situação de aprendizagem. De acordo com Charlot (2000), há uma lógica do desejo na relação com o saber que implica em uma perspectiva (inter)pessoal à medida que um sujeito passa a desejar o desejo de outro sujeito. A intervenção dos(as) professores(as), de certo modo, corresponde à lógica do desejo quanto os(as) estudantes assumem a perspectiva de si a partir da explicitação das condutas que valorizam nos(as) professores(as) ao longo do estágio.

A assunção de que cada estudante precisa explicitar a própria perspectiva de si

Os(as) estudantes observaram algumas características no sentido da problematização de questões levantadas no curso de licenciatura. Houve discussão de diferentes perspectivas teórico-metodológicas a respeito da “diversidade de conteúdos”, pois os(as) professores(as) exploraram várias possibilidades com elementos da cultura de movimento, como a dança e a luta. A “curiosidade” foi potencializada como aspecto norteador das ações, sendo uma premissa para a intervenção e uma necessidade assumida pelos(as) estagiários(as) para concretizar satisfatoriamente as situações de aprendizagem. Em contrapartida, a problematização do “desinteresse” dos(as) alunos(as) por alguns conteúdos e por algumas atividades propostas pelos(as) professores(as) foi um desafio para os(as) estagiários(as). Houve proximidade desse problema com a perspectiva dos(as) estudantes, bem como houve a antecipação dessa possibilidade durante as discussões iniciais da disciplina de estágio, com base nas narrativas das trajetórias escolares, antes mesmo da inserção no campo do estágio no contexto das escolas.

Houve identificação com a noção de “complexidade social” devido à multiplicidade de interesses e de preferências dos(as) alunos(as), assim como a aparente contradição com suas condições sociais de origem, tanto na escola pública quanto na escola privada. Conforme Charlot (2000), confrontar a própria condição de origem e mobilizar-se para aprender é uma característica de alunos(as) que conseguem ter êxito na realização do trabalho escolar. Nesse sentido, houve valorização do “conhecimento” como forma de contextualizar as “diferenças” nas situações de aprendizagem, que é um pressuposto da busca por equidade nos percursos (auto)formativos e nas questões curriculares que fomentam a justiça social entre os sujeitos da própria experiência. Segundo Venâncio (2014), uma situação de aprendizado não é marcada somente pelo local e pela interação com outras pessoas, mas também pelo tempo próprio. Por isso, a aprendizagem implica aprender em algum momento da própria história de vida, que está imbricado em outras histórias diferentes e amplas: da humanidade, da sociedade em que se vive, do espaço no qual se aprende e das pessoas com quem se aprende. Então, “a relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Esses indícios apontam a “necessidade de ressignificar certas experiências para que façam sentido para os alunos, para que atribuam algum valor às formas educativas escolarizadas com as quais se envolvem e são envolvidos, inclusive as com a educação física” (VENÂNCIO, 2014, pp. 35-36). No contexto do estágio, as narrativas dos(as) estudantes apontaram várias “coisas” que aparentemente só podem ser aprendidas na escola, com os(as) professores e entre os(as) alunos(as). Assim, para Venâncio (2014), a relação com o saber é influenciada pelas dimensões epistemológicas, identitárias e sociais, mas também pelas formas heterogêneas de aprendizagem, que colocam os(as) alunos(as) em confronto com suas necessidades de interação com o mundo. Esse cotejamento ocorre de forma singular para cada sujeito que aprende. As figuras do aprender extrapolam as convenções dos conteúdos escolares fragmentados disciplinarmente e são definidas por Charlot (2000) como: objetos aos quais algum saber está incorporado (como livros, obras de arte ou programas culturais de TV), objetos cujo uso precisa ser aprendido (como escova de dentes ou computador), atividades que precisam ser dominadas (como ler ou nadar) e dispositivos relacionais, nos quais é necessária a apropriação de algumas formas para o estabelecimento de relações (como agradecer ou começar a namorar). Notamos que as figuras do aprender estão associadas

com as temáticas recorrentes nas narrativas dos(as) estagiários(as), como a reminiscência do primeiro beijo pelo estudante **Kilder** e o dispositivo relacional relatado anteriormente pela estudante **Fabiana**.

A emergência das assunções nas temáticas recorrentes das narrativas

As assunções que emergiram das narrativas abrangeram diferentes perspectivas a partir da observação sistemática dos contextos educacionais. Contudo, as reflexões dos(as) estagiários(as) com base nas vivências que observaram durante as aulas apontaram certas convergências. Nesse sentido, identificamos cinco temáticas recorrentes em suas narrativas, que remetem à mobilização, reflexão, práticas corporais, elementos da cultura e crise de valores como assunções. A ***mobilização à aprendizagem*** implica questionar: “o que mobiliza os(as) jovens de hoje?” Esse questionamento permeou as reflexões dos(as) estagiários(as) nas discussões sobre as narrativas compartilhadas. Aparentemente, os(as) alunos(as) mobilizaram-se mais intensamente nas situações de aprendizagem em que o ensino apontava para “além do conteúdo”. De certo modo, os desejos que se coadunam ao aprender têm alguma semelhança entre os(as) alunos(as) da educação básica e os(as) próprios(as) estagiários(as), pois as narrativas valorizaram a “superação de conceitos tidos como únicos”. Isso ocorreu, por exemplo, no caso das vivências propostas pelos(as) professores(as) que não reforçaram ingenuamente os estereótipos (de gênero, midiáticos e de padrões de consumo) associados estritamente aos esportes e buscaram a ampliação do entendimento da diversidade sobre a dança e a luta ao invés do esporte. Segundo Coube e Henriques (2016), há necessidade de romper com a invisibilidade dos(as) alunos(as), mas esse problema pode ser reforçado por práticas excludentes. Nesse sentido, o tratamento superficial do esporte pode constranger quaisquer praticantes. Assim, as vivências que não reforcem estereótipos podem contribuir decisivamente para que os(as) alunos(as) não permaneçam invisíveis ao seu próprio olhar, bem como ao olhar sensível do(a) professor(a). Por sua vez, Almeida Junior (2016) argumenta que as narrativas contribuem para que a formação inicial de professores(as) de educação física seja permeada pela sensibilidade.

Já a ***reflexão sobre a realidade*** diz respeito à “reflexão”, que foi vislumbrada constantemente como uma “outra forma de olhar a realidade”. Desse modo, os(as) estagiários(as) elaboraram argumentos cada vez mais complexos e situados, refutando generalizações durante as discussões, amparados pelas evidências que detalharam em suas narrativas a partir da observação nas escolas. Nesse processo de aprendizagem acerca

da própria identidade docente, ao longo do estágio, houve a “desconstrução de uma lógica preconceituosa” sobre, por exemplo, as possibilidades da escola privada em detrimento da escola pública. A valorização da educação pública foi subsidiada por “elementos para uma maior e melhor compreensão da realidade”. De acordo com Iza et al. (2014), a identidade docente apresenta múltiplas facetas com destaque para as experiências e trajetórias pessoais e profissionais. Para esses(as) autores(as), a análise das experiências e dos saberes dessas experiências podem ter implicações para a formação de professores(as) de educação física que, não obstante, podem ser tematizadas e aprofundadas nos estágios curriculares supervisionados. Conforme Contreras Domingo (2016), ancorado em Meirieu (1998), ao explorarmos nossa própria experiência, abrimos caminho para aprender com os mistérios da realidade e refutamos quaisquer expectativas falaciosas de que as outras pessoas e a própria realidade possam ser condicionadas a nosso gosto, pois a realidade sempre nos supera em nossas tentativas de criar as melhores condições possíveis.

A terceira assunção diz respeito à *potência educativa das práticas corporais* pois, ao assumir para si mesmos(as) a perspectiva de professores(as), houve preocupação dos estagiários(as) com a adequação da sua postura para “ensinar a gostar das práticas corporais”. As “práticas corporais” foram analisadas mediante (auto)crítica e os(as) estudantes identificaram que o ensino contextualizado é um desafio, devido à frequência e intensidade de mensagens difusas sobre as práticas corporais, apresentando conceitos superficiais sobre os elementos da cultura e esportivizando todas as práticas (como se jogo, dança, luta, ginástica, circo etc. fossem somente manifestações do “esporte”). Os(as) estudantes apontaram a “força da educação como prática”, pois a vivência foi vista como potencializadora da experiência. O argumento recorrente foi que a “intervenção como prática” precisa prescindir as discussões, para que os(as) alunos(as) tenham indícios a partir das vivências para fortalecer seu posicionamento, de modo crítico, elaborar os seus próprios conceitos e, caso necessário, confrontar os conceitos apresentados pelo(a) professor(a) e pelos(as) colegas de turma. Para Almeida Junior (2016), ancorado na pesquisa de Terra (2010), a formação inicial de professores(as) de educação física pode ser potencializada por estratégias biográficas narrativas, mediante a produção de textos (auto)biográficos que são analisados ao longo da trajetória formativa no curso de licenciatura. No caso dos(as) participantes desta pesquisa, a discussão com os pares fomentou a retomada de vários aspectos incluídos nos escritos, que permeiam a “potencialidade educativa das práticas corporais”, durante a realização do estágio.

A assunção da *cultura corporal do movimento* implica que os(as) estudantes identificaram um conjunto de elementos da “cultura corporal de movimento” em suas narrativas, ressaltando a criticidade nos modos de ensino pelos(as) professores(as). Com frequência, a diversidade dos elementos culturais foi o foco das reflexões dos(as) estagiários(as) e ocupou o diálogo sobre o planejamento das aulas. Não obstante, a “cultura corporal de movimento” traz em si uma conotação de convergência entre a “cultura”, o “corpo” e o “movimento”, que são dinâmicas complexas e têm historicidade, organicidade e intencionalidade em si. Segundo Sanches Neto et al. (2013), o ensino dos elementos culturais (como o jogo, o circo, o esporte, a dança, a ginástica, a capoeira etc.) precisa ser convergente e complexo nas aulas de educação física. Para isso, é necessário nas situações de aprendizagem associar temas que dizem respeito à complexidade das demandas ambientais, que abrangem: demandas físicas e naturais, demandas históricas e geográficas, demandas sociológicas e políticas, demandas estéticas e filosóficas, demandas virtuais, demandas administrativas e econômicas. Os(as) estagiários(as) apontaram aspectos semelhantes ao referirem-se à “cultura corporal de movimento” em suas narrativas.

A assunção da *crise de valores*, por fim, indica-nos que as narrativas apontaram para o “nascimento de um olhar mais cuidadoso” dos(as) estudantes a respeito de uma conduta judicativa. Houve a ampliação do escopo dos olhares para detalhes sobre a interação do(a) professor(a) com cada aluno(a). Todavia, houve a limitação desses olhares pela associação das condutas com pressupostos teóricos que os(as) estagiários(as) já haviam elaborado ao longo do curso quanto à “dimensão atitudinal, conceitual e procedimental” dos conteúdos, vinculada à proposição dos parâmetros curriculares nacionais e da base nacional comum curricular (MALDONADO et al., 2017). Os(as) estudantes mencionaram conflitos e alguns limites aos diálogos, quando não ocorria plena participação nas aulas de educação física observadas nas escolas. Nesse sentido, demonstraram disposições (auto)críticas acerca do seu próprio posicionamento em um contexto de “crise de valores”, questionando-se a si mesmos(as) na perspectiva de professores(as) sobre: “o que o(a) professor(a) propõe” nesses casos? As narrativas reforçaram preocupações dos(as) estagiários(as) com cada aluno(a) - típicas de professores(as) engajados(as) profissionalmente - que indicam que houve o “comprometimento dos(as) estudantes com a aprendizagem em busca de oportunizar mudanças possíveis”. A relevância da temática do ensino de valores no campo da educação física escolar tem sido estudada por Freire, Marques e Miranda (2016), que

apontam incertezas a respeito do modo como os valores são ensinados nas aulas. Embora o ensino de valores seja apontado como elemento central por três professoras engajadas no ensino da educação física, há o risco de assumir expectativas irreais que desconsideram as próprias limitações contextuais da escola e a complexidade envolvida nas premissas judicativas da dimensão atitudinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os(as) estagiários(as) apresentaram escolhas e trajetórias que são singulares, próprias a cada professor(a) em formação inicial e permanente. Os percursos identificados nas narrativas implicam o desencadeamento de ações intencionais ao agir no mundo. Contudo, esses percursos não se restringem à vinculação com o contexto da escolarização ao longo do estágio. Cada estagiário(a) fomentou a sua individualidade ao refletir sobre a sua experiência. A experiência narrada pelos(as) participantes refere-se ao conjunto de relações com os saberes elaborados além do âmbito da disciplina “Estágio I”, mas também a partir da observação rigorosa dos processos de ensino e aprendizagem da educação física escolar. Consideramos que os modos de aprender e de ensinar com a educação física remetem à transição da identidade dos(as) participantes durante o estágio supervisionado, ao assumirem-se reflexivamente como professores(as). Nessa “nova” identidade, marcada pela intencionalidade da própria prática educativa, alguns(as) estudantes escolheram temáticas de pesquisa ancoradas no estágio para a elaboração de seu trabalho monográfico de conclusão de curso (TCC). Além disso, alguns(as) estudantes optaram voluntariamente pela participação em um colóquio institucional e em um seminário específico sobre o estágio dos cursos de licenciatura durante os “encontros universitários”, que são o principal evento realizado anualmente pela Universidade Federal do Ceará. Nesse sentido, concluímos que as narrativas contribuem para os processos (auto)formativos dos(as) professores(as) como pesquisadores(as) das próprias práticas educativas (VENÂNCIO et al., 2010; VENÂNCIO, 2012). Por isso, concordamos com Molina Neto et al. (2009) e com Neira (2017) a respeito da necessidade de valorização das narrativas (auto)biográficas durante o curso de licenciatura em educação física, e de outras áreas que compõem o currículo escolar, mais especificamente mas não exclusivamente durante o estágio supervisionado nas escolas. Entretanto, concordamos também com Venâncio (2017) e, por isso, ressaltamos que a (auto)crítica no processo reflexivo de escrita narrativa contribui na formação de professores(as)-pesquisadores e pode fomentar a relação com o saber, sobretudo acerca da temporalidade

no fluxo das experiências narradas. Entendemos que ao buscar as assunções, como noções tácitas emergentes nas narrativas, a explicitação da argumentação prática de cada estudante aproxima-se de uma perspectiva mais crítica e contextualizada sobre a profissão docente, bem como sobre a coerência dos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Fernando. En busca de la identidad de la educación física a través del análisis de las experiencias de estudiantes y egresados del ISEF: una aproximación desde un enfoque narrativo. **Anais... X Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias**, La Plata, set. 2013. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2995/ev.2995.pdf. Acesso em: 5 jan. 2018.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 2, n. 6, pp. 661-681, set.|dez. 2017.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, pp. 73-127, 1996.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. 2, pp. 231-248, jul.|dez. 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal-RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, pp. 253-271.

CHARLOT, Bernard Jean-Jacques. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, pp. 14-30, jan.|abr. 2016

COUBE, Roberta Jardim; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Imagens dos corpos inscritas nas narrativas de alunos do ensino médio: as (inter)corporeidades e o currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa Auto(Biográfica)**, v. 2, n. 6, pp. 520-534, set.|dez. 2017.

CRAIG, Cheryl J.; YOU, JeongAe; OH, Suhak. Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, pp. 169-197, 2013. DOI: 10.1080/00220272.2012.732118

FIorentini, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (Orgs.). **Práticas de**

formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática. Campinas-SP: Mercado de Letras, v. 1, 2009, pp. 233-255.

FREIRE, Elisabete dos Santos; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport, Education and Society**, pp. 1-13, 2016. DOI: 10.1080/13573322.2016.1213715

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Extensão ou comunicação.** 12^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARBETT, Dawn; OVENS, Alan. Being a teacher educator: exploring issues of authenticity and safety through self-study. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 3, pp. 44-56, 2012. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n3.3

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, pp. 273-292, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002.

MALDONADO, Daniel Teixeira; JESUS, Felipe de Souza; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no currículo da educação física: a concepção apresentada na versão preliminar da base nacional comum curricular. **Licere**, v. 20, n. 4, pp. 152-185, dez. 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador.** Barcelona: Laertes, 1998.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra de Oliveira e; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar.** Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. In: Fundação Carlos Chagas (Org.). **Prêmio Rubens Murillo Marques: experiências docentes em licenciaturas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017, v. 53.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2^a ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OVENS, Alan. Considering the role of dispositions in learning to teach HPE. In: SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; FREIRE, Elisabete dos Santos (Orgs.). **Educação física escolar: diferentes olhares para os processos formativos.** Curitiba: CRV, 2017, v. 25, pp. 13-32.

OVENS, Alan; BUTLER, Joy. Complexity, curriculum, and the design of learning systems. In: ENNIS, Catherine D. (Org.). **Routledge handbook of physical education**

pedagogies. New York: Routledge, 2016, pp. 97-111.

RICÉUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz de; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; FREITAS, Tatiana Pereira de. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, pp. 309-330, out./dez. 2013.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento**, v. 16, n. 2, pp. 205-220, jul./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the south: justice against epistemicide**. New York: Routledge, 2014.

SILVA, Lisandra de Oliveira e; DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimentos: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, pp. 94-122.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EdUFBA, 2007, pp. 59-74.

SUÁREZ, Daniel Hugo. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégias de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EdUFRN/São Paulo: Paulus, 2008, pp. 112-121. TANI, G. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

TERRA, Dinah Vasconcelos. A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de educação física. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 352-362.

VENÂNCIO, Luciana. Crítica e autocrítica de uma professora-pesquisadora em educação física a partir da narrativa da própria prática de ensinar e aprender. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; CARVALHO, Luiz Marcelo; FUSARI, José Cerchi (Orgs.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, v. 3, 2012, p.1-12.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENJA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín (Orgs.). **Search and research: teacher**

education for contemporary contexts. Salamanca: Aquilafuente, 2017, pp. 419-427.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2014

VENÂNCIO, Luciana; MATIAS, Rosangela Aparecida; CORSINO, Luciano Nascimento; ULASOWICZ, Carla; SANCHES NETO, Luiz. Formação Inicial e permanente em educação física: uma experiência com professores-pesquisadores a partir da pesquisa-ação. In: **Anais... IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica** (CIPA). Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar. Universidade de São Paulo, 2010.

Submetido em: 21.05.2018

Aceito em: 30.06.2018

Publicado em: 30.08.2018